



Literatura Española, Teoría de la Literatura y
Lingüística General
Facultad de Filología

*Prácticas comunicativas e identidad
en el aula desde el análisis del discurso*

Tesis que para obtener el grado de
Doctora por la Universidad de Santiago de Compostela

Presenta:
Elsa María Díaz Ordaz Castillejos

Directora:
Dra. Gabriela Prego Vázquez

Santiago de Compostela
2009

Este trabajo fue realizado con el apoyo económico de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), el PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado) y el COCyTECH (Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas).

Universidade de Santiago de Compostela
Facultade de Filoloxía
Departamento de Literatura Española, Teoría da Literatura e
Lingüística Xeral

*Prácticas comunicativas e identidade
en el aula desde el análisis del discurso*

Tesis de Doctorado realizada por Elsa María Díaz Ordaz Castillejos
bajo la dirección de la Dra. Gabriela Prego Vázquez

Vº Bº Directora

Doctoranda

Dra. Gabriela Prego Vázquez

Elsa María Díaz Ordaz Castillejos

Santiago de Compostela
2009

Gabriela Prego Vázquez, con DNI 76367810J, Profesora Titular del Área de Lingüística General, del Departamento de Literatura Española, Teoría da Literatura e Lingüística Xeral,

INFORMA,

Que la tesis de doctorado *Prácticas comunicativas e identidade en el aula desde el análisis del discurso*, presentada por Doña Elsa María Díaz Ordaz Castillejos, reúne sobradamente los requisitos científicos y académicos requeridos en un trabajo de esta naturaleza, por lo que autorizo formalmente su presentación.

Y, para que así conste, firmo la presente en Santiago de Compostela, a 26 de marzo de 2009.

Gabriela Prego Vázquez

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	13
LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS.....	18
 CAPÍTULO I. PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS SOBRE EL ANÁLISIS DEL DISCURSO ESCOLAR	 19
1.1. El enfoque psicológico.....	20
1.1.1. <i>Las teorías cognitivas fundacionales.....</i>	20
1.1.2. <i>El estudio sociocognitivo del discurso escolar.....</i>	23
1.2. Los estudios sobre la interacción en el aula desde la perspectiva pedagógica.....	26
1.2.1. <i>La observación sistemática y el análisis cuantitativo.....</i>	27
1.2.2. <i>La observación intuitiva sobre la comunicación en el aula.....</i>	31
1.3. La investigación lingüística sobre el discurso escolar.....	34
1.3.1. <i>El análisis formal del discurso.....</i>	35
1.3.2. <i>El estudio de la estructura interna del discurso.....</i>	38
1.4. Miradas a la relación sociedad, escuela y lenguaje.....	44
1.4.1. <i>Las teorías sobre la deficiencia y la diferencia.....</i>	48
1.4.2. <i>La teoría social sobre el discurso escolar.....</i>	53
1.4.3. <i>De la etnografía de la comunicación a la sociolingüística interaccional.....</i>	56
1.4.4. <i>Una aproximación etnográfica al análisis del discurso escolar.....</i>	62
1.4.5. <i>Un acercamiento multidisciplinario.....</i>	66
1.5. El análisis crítico del discurso escolar.....	73
1.6. El análisis etnográfico y crítico del discurso escolar.....	80
 CAPÍTULO II. METODOLOGÍA	 87
2.1. Punto de partida de la investigación: formulación de supuestos, preguntas y objetivos.....	87
2.2. Marco teórico-metodológico.....	91
2.3. Recolección de datos.....	96
2.3.1. <i>La observación participante.....</i>	98
2.3.2. <i>Las entrevistas.....</i>	101
2.4. Procesamiento de los datos.....	104
2.4.1. <i>Transcripciones.....</i>	104
2.4.2. <i>Codificación de los datos.....</i>	106

2.5. Dimensiones y categorías de análisis.....	111
--	-----

CAPÍTULO III. EL ESCENARIO SOCIAL Y SUS PROTAGONISTAS	119
--	------------

3.1. Chiapas, lugar de paradojas.....	119
3.2. El contexto institucional.....	125
3.2.1. <i>Un modelo curricular flexible e innovador: la Maestría en Educación</i>	128
3.2.2. <i>La Maestría en Educación con Especialidad en Investigación Educativa</i>	134
3.2.3. <i>Los actores sociales</i>	136
3.2.4. <i>El aula</i>	144

CAPÍTULO IV. DE LA TEORÍA AL ANÁLISIS	149
--	------------

4.1. El uso lingüístico contextualizado.....	150
4.1.1. <i>Contexto y escuela</i>	151
4.1.2. <i>Las dimensiones contextuales</i>	155
4.1.3. <i>Una teoría social del aprendizaje: las comunidades de práctica</i>	160
4.2. Reglas básicas educacionales.....	165
4.3. El evento de habla.....	172
4.3.1. <i>Noción de evento</i>	172
4.3.2. <i>Componentes del evento</i>	174
4.4. La estructura de participación.....	179
4.5. La estructura episódica.....	182
4.5.1. <i>Planificación didáctica y tipos de evento</i>	182
4.5.2. <i>Los eventos de la Especialidad en Investigación Educativa</i>	189
4.5.3. <i>Descripción analítica de los eventos</i>	192
4.5.3.1. <i>Eventos planificados</i>	195
4.5.3.2. <i>Eventos no planificados</i>	199
4.5.4. <i>Caracterización de la “lección dialogada”</i>	202
4.6. Recapitulación.....	205

CAPÍTULO V. LA ESTRUCTURA DIALOGAL	209
---	------------

5.1. Consideraciones teóricas.....	210
5.1.1. <i>Qué es la conversación</i>	210
5.1.2. <i>Las normas de interacción</i>	211
5.1.3. <i>Organización secuencial</i>	214
5.1.4. <i>Críticas y alcances del modelo</i>	216
5.2. El análisis de la estructura dialogal.....	219
5.2.1. <i>Algunas consideraciones metodológicas</i>	219

5.2.2. Tipos de origen del turno: una relación inusual.....	229
5.2.3. Las “transgresiones” a la estructura dialogal.....	236
5.2.4. La apropiación del tiempo y el espacio discursivo en el aula.....	251
5.2.4.1. Los participantes y la frecuencia de turnos.....	251
5.2.4.2. Los porqués de la participación.....	263
5.3. Recapitulación.....	270

CAPÍTULO VI. LA ESTRUCTURA INTERNA 277

6.1. La lección.....	279
6.2. Las transacciones.....	282
6.3. Los intercambios.....	287
6.4. Los movimientos.....	295
6.4.1. Los movimientos de enfoque y encuadre.....	295
6.4.2. Los movimientos de iniciación.....	296
6.4.2.1. Los actos de elicitación.....	297
6.4.2.2. Los actos de información.....	304
6.4.3. Los movimientos de respuesta.....	310
6.4.4. Los movimientos de comentario.....	313
6.5. Los actos.....	317
6.6. Síntesis del modelo.....	323
6.7. Recapitulación.....	324

CAPÍTULO VII. LA ESTRUCTURA INTERPRETATIVA 375

7.1. Las intenciones comunicativas y los procesos de interpretación.....	375
7.2. Qué son las “disfunciones” comunicativas.....	383
7.3. Las intenciones educativas.....	391
7.4. Análisis de las incomprensiones y malentendidos.....	393
7.4.1. Las incomprensiones.....	394
7.4.1.1. Cómo se interpretan las preguntas.....	394
7.4.1.2. Las reglas del “juego”.....	404
7.4.2. El malentendido: “Se me olvidó”.....	413
7.5. Recapitulación.....	425

CAPÍTULO VIII. LA ESTRUCTURA DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES 431

8.1. La configuración de las identidades.....	432
8.1.1. Representaciones sociales.....	433

8.1.2. Consideraciones teóricas sobre la identidad.....	435
8.2. Las relaciones interpersonales.....	440
8.2.1. Tipos de relación.....	441
8.2.2. Cómo se relacionan los participantes.....	445
8.2.3. Autorrepresentación y representación del otro.....	453
8.2.4. La negociación de los significados.....	462
8.3. La construcción discursiva de una identidad profesional.....	467
8.3.1. Qué es ser un investigador educativo.....	468
8.3.2. La apropiación paradójica de una identidad.....	472
8.3.3. Nosotros, diferentes y mejores; los otros, un misterio.....	483
8.4. Recapitulación.....	489
 CONCLUSIONES.....	 495
 BIBLIOGRAFÍA.....	 511
 ANEXOS.....	 535
Anexo 1. Ejemplo de diario de campo	
Anexo 2. Ejemplo de nota de campo	
Anexo 3. Guiones de entrevista	
Anexo 4. Ejemplo de ficha de identificación	
Anexo 5. Datos sobre los alumnos	

INTRODUCCIÓN

Gran parte de mi vida, ya sea en calidad de alumna o de docente, ha transcurrido en el escenario de la escuela. Muy pronto supe, de manera inconsciente, que para ser considerada una “buena” alumna o una docente “capaz” tenía que ser convincente, es decir, “representar” adecuadamente el papel que debía jugar. Esta sospecha se convirtió en certeza cuando leí a Goffman: “El mundo es como un escenario, nos afanamos y consumimos nuestro tiempo en él y eso es todo lo que somos. Pero ¿cómo es el escenario y quiénes son los personajes que lo pueblan?” (Goffman, 1974: 131).

La presente investigación surgió del interés de dar respuesta a esta interrogante, “Porque a pesar de la gran cantidad de literatura que existe sobre «teoría del aprendizaje» (sobre cómo y qué aprenden realmente...) lo que hacen en la escuela continúa siendo un misterio casi total” (Stubbs, 1976a: 99). Esta aseveración no perderá nunca vigencia, pues la escuela es un escenario comunicativo complejo, multifacético —espacial y temporalmente— y en constante transformación, así que tratar de comprender “cómo es el escenario y quiénes son los personajes que lo pueblan” es una aproximación al meollo de lo que realmente somos o pretendemos ser.

Así que este trabajo tiene como intención analizar las prácticas discursivas de docentes y alumnos de la Especialidad en Investigación de la Maestría en

Educación, impartida en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), y forma parte de un proyecto más amplio sobre evaluación y seguimiento curricular a dicho programa académico.

En efecto, la escuela es un escenario de la vida cotidiana donde se gratifica y se sanciona; donde se enseña el conocimiento legitimado y la conducta esperada por la sociedad; es un lugar donde docentes y estudiantes enseñan, aprenden y olvidan; donde, a veces, el valor del saber se limita a la utilidad de aprobar los cursos; pero sobre todo es un espacio donde estudiantes y docentes leen, escriben, hablan y escuchan. La escuela es, entonces, un escenario comunicativo donde se aprende hacer cosas con las palabras. A través de la interacción comunicativa se intercambian y negocian significados en la construcción de los aprendizajes.

Desde esta perspectiva, el currículo no es sólo una retahíla de finalidades y de contenidos debidamente seleccionados: es también hablar, escribir, leer libros, cooperar, enfadarse unos con otros, aprender qué decir a quién, cómo decirlo y cuándo callar, qué hacer y cómo interpretar lo que los demás dicen y hacen. Es ese cúmulo de cosas que suceden en la vida de las aulas a todas horas y que quizá por demasiado obvias permanecen, con frecuencia, ocultas (Lomas, 2002: 11).

La escuela es un sistema de comunicación social, donde la lengua es el instrumento primordial de la enseñanza, el medio a través del cual se corroboran los aprendizajes de los alumnos y, al mismo tiempo, es el vehículo mediante el cual se configura la identidad institucional de quienes la usan.

La lengua, además, es para el alumno un instrumento imprescindible en la apropiación de los conocimientos de otras disciplinas. Dada la relevancia del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento, desde hace varias décadas los estudiosos han intentado dilucidar si existe un vínculo entre el

lenguaje y el fracaso o éxito escolar, o bien, describir cómo se usa el lenguaje en las aulas.

El objetivo general de esta investigación es comprender y explicar las prácticas comunicativas *distintivas* de docentes y alumnos de la Maestría en Educación con Especialidad en Investigación Educativa (MEEIE), desde el análisis del discurso.

Como podremos corroborar en el capítulo I de este trabajo, las indagaciones sobre el discurso escolar en Estados Unidos, desde una mirada antropológica, se interesaron más en aspectos culturales y étnicos; mientras que en Inglaterra la perspectiva sociológica predominó, por lo cual se orientaron al estudio de las relaciones entre escuela y clase social (Cazden, 1985). En consecuencia, en el primer caso, la mayor parte de estos estudios se centraron en el nivel de educación básica, cuando los niños se enfrentan por primera vez a la cultura de la escuela; y, en el segundo, en el nivel medio cuando las desigualdades sociales se acentúan. Estas dos tradiciones han descuidado las investigaciones en educación superior, las cuales son menos frecuentes; de ahí nuestro interés en trabajar con este nivel que ha sido menos estudiado por los investigadores de este campo.

Cabe aclarar, por un lado, que me interesa el estudio de las prácticas comunicativas y lingüísticas porque a través de ellas podemos entender con mayor claridad los acontecimientos sociales, cognitivos y culturales del aula. Por otro, tengo la convicción de que, en el análisis del habla escolar, el estudio de las cuestiones comunicativas y lingüísticas debe encaminarse a la indagación de soluciones a problemáticas educativas.

Los roles efectuados por el docente y los alumnos son diferentes, de hecho desde que ingresan al salón de clases estos roles están más o menos definidos; sin embargo, para identificar de manera cabal las funciones que ellos realizan sólo puede ser a través del estudio de su comportamiento lingüístico en clase, es decir,

observando quién(es) participa(n), de qué hablan, cuánto y cómo, dónde, bajo qué condiciones y con qué intenciones. En consecuencia, la investigación se sustentó en el método etnográfico, cuya técnica preferente de obtención de datos es la observación participante.

El trabajo está estructurado en ocho capítulos. En el primero, se presenta un panorama de los estudios sobre el análisis del discurso escolar, desde diversas perspectivas disciplinarias, teóricas y metodológicas; la intención es ubicar, por un lado, al presente trabajo en una tradición determinada de investigación y, por otro, recuperar algunos referentes conceptuales y analíticos relevantes para la construcción del mismo.

En el segundo, se describe el diseño metodológico en el que se sustentó la tesis. En esta sección explico, entonces, los supuestos y preguntas de investigación, así como el para qué se realizó el trabajo, es decir, los objetivos que guiaron el proceso de indagación. Además, explico las perspectivas teórico-metodológicas que enmarcan al análisis, cómo realicé el trabajo de campo, con qué instrumentos y cómo se procesaron los datos. Finalmente, describo las dimensiones y categorías de análisis.

En el capítulo tercero describo dónde realicé la investigación, el escenario social que nos permite reconocer a nuestro objeto de estudio como una práctica social situada en un tiempo y lugar específicos; en otras palabras, refiero el contexto social, institucional y áulico. Asimismo, presento a los actores sociales, es decir, con quiénes y sobre quiénes realice la investigación.

En el cuarto capítulo, expongo las nociones teóricas que respaldan la elaboración del trabajo y realizo una descripción componencial de los eventos comunicativos que conforman el *corpus* de análisis.

Los últimos cuatro capítulos abordan el estudio de las cuatro dimensiones analíticas propuestas en este trabajo —la estructura dialogal, la estructura interna,

la estructura interpretativa y la estructura de las relaciones interpersonales— para comprender y explicar las prácticas comunicativas de nuestros sujetos de estudio.

En las conclusiones se realiza una recapitulación de los apartados del estudio y se establecen las limitaciones del mismo, a través de la explicitación de las líneas de investigación que pueden ser estudiadas en futuros trabajos.

Antes de dar inicio al trabajo, quiero aclarar que el ser docente comportó para la investigadora, a la vez, una ventaja y un inconveniente en el proceso de observación. Ventaja, porque observé, con la mirada de la experiencia vivida, la práctica docente de otros y pude comprender más sus intenciones y motivaciones. Desventaja, porque, cuando inicié el trabajo de campo, mis 26 años de docencia me hacían parecer la realidad observada demasiado obvia, incuestionable y evidente; al “naturalizar” lo observado, no era capaz de problematizar la realidad. Fue preciso reflexionar sobre mi particular manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje, así como confrontar mis creencias implícitas sobre la escuela para adoptar la mirada del “extranjero” y estar en la posibilidad de conferirle un significado diferente a lo observado. Es decir, me vi obligada a modificar mi postura epistemológica para mirar lo que ocurría en el aula con ojos de asombro y de extrañeza; tuve que aprender a ver una realidad “invisible” —por ser un espacio tan cotidiano y familiar— y observarla, a la vez, con la mirada de una extraña y con los saberes de una participante.

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

ACD	Análisis crítico del discurso
AIE	Academia de Investigación Educativa
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
CEAyE	Centro de Estudios Avanzados y Extensión
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
EIE	Especialidad en Investigación Educativa
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FECH	Federación de Estudiantes Chiapanecos
FIAC	Flanders Interaction Analysis Categories
GRUTA	Grupo Técnico Académico
IE	Investigación Educativa
IEI	Instituto de Estudios Indígenas
IES	Institución de Educación Superior
ILCE	Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa
INEGI	Instituto Nacional de Geografía e Informática
IRC	Iniciación-Respuesta-Comentario
ITESM	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
LGAC	Línea de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento
ME	Maestría en Educación
MEEIE	Maestría en Educación con Especialidad en Investigación Educativa
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
SEI	Sistema Estatal de Investigadores
SEP	Secretaría de Educación Pública
SES	Sistema de Educación Superior
SI	Sociolingüística interaccional
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UNACH	Universidad Autónoma de Chiapas
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México

CAPÍTULO I. PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS SOBRE EL ANÁLISIS DEL DISCURSO ESCOLAR

En el campo del análisis del discurso, el ámbito educativo constituye una de las áreas de indagación más tradicionales. A partir de la década de 1960, se han realizado múltiples estudios desde diversas miradas disciplinarias —lingüísticas, antropológicas, sociológicas, psicológicas y educativas— para tratar de comprender y explicar qué sucede en el aula cuando alumnos y docente se comunican.

Las investigaciones sobre el habla en el aula han estado orientadas por intereses muy variados; algunas han construido teorías; otras, desde una perspectiva más práctica, han formulado modelos de análisis o propuestas de intervención pedagógica para mejorar los procesos educativos.

Hacer una revisión exhaustiva de los estudios sobre el discurso escolar va más allá de los propósitos estipulados en este trabajo. Este capítulo se limita a esbozar cómo se ha ido configurando el campo del análisis del discurso escolar, con la intención de tener una visión más cabal en torno al objeto de estudio de esta investigación. Por ello, me he ceñido al criterio de selección de teóricos cuyos hallazgos han dado pauta a numerosas investigaciones y que pueden ser, de alguna manera, útiles para este trabajo. En resumen, en este capítulo, cuestiono algunos paradigmas teóricos, manifiesto mi conformidad con otros y expongo algunas conceptualizaciones convenientes para la investigación que realizo.

1.1. El enfoque psicológico

La psicología evolutiva ha estudiado los procesos cognitivos que intervienen en la adquisición y desarrollo del lenguaje; sus efectos en el ámbito de la enseñanza son significativos, sobre todo por el interés de ofrecer una explicación sobre los procedimientos psicológicos que intervienen en la producción y comprensión de los mensajes y, por ende, en la construcción del conocimiento. Con fundamento en las teorías evolutivas de Piaget (1969) y Vigotsky (1934, 1978), surgieron una gran variedad de investigaciones sobre la adquisición y desarrollo de las destrezas del habla y de las habilidades de lectura y escritura.

Las teorías sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje han estado muy vinculadas a las innovaciones teóricas y metodológicas que ha sufrido en su desarrollo la lingüística, debido a que toda propuesta teórica de la psicología y de la didáctica lleva implícita una concepción de lengua, es decir, una reflexión de lo que se debe enseñar o aprender.

No es este el espacio pertinente para hacer una descripción detallada sobre las teorías de adquisición y desarrollo del lenguaje; sin embargo, me interesa de manera particular explicar algunos referentes conceptuales de Piaget y Vigotsky porque muchas de las indagaciones en torno al discurso en el aula han estado respaldadas por las concepciones teóricas de estos autores.

1.1.1. Las teorías cognitivas fundacionales

Piaget y sus colaboradores (1969) se preocuparon especialmente por las relaciones pensamiento-lenguaje y estudiaron los mecanismos mentales en la adquisición del lenguaje. Desde una perspectiva cognitiva, analizaron las construcciones que el niño va logrando en estadios sucesivos mediante un proceso de asimilación y acomodación. Piaget defiende que el pensamiento es anterior al

lenguaje; antes de la aparición del lenguaje, el niño posee ya una función representativa o simbólica que está en la raíz del pensamiento. En palabras de Piaget, la función simbólica: "...consiste en poder representar algo (un «significado» cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual, etcétera) por medio de un «significante» diferenciado y que sólo sirve para esa representación..." (Piaget e Inhelder, 1969: 59). Esta función se manifiesta en la imitación y en el juego simbólico y se desarrolla especialmente por el lenguaje. El lenguaje por ser producto social, convencional, es más complejo que el primer símbolo, individual, que se manifiesta en el juego. Por su lado, el lenguaje una vez adquirido va a favorecer el desarrollo cognitivo.

Las teorías piagetanas, aunque motivaron un acervo significativo de investigaciones educativas, no modificaron sustancialmente el escenario de la enseñanza, ya que no se objetaba ni los objetivos de la misma, ni los contenidos a enseñar; los cuestionamientos giraban en torno al momento en que éstos debían introducirse y la manera de hacerlo, ya que el aprendizaje se creía estaba sujeto al nivel de desarrollo cognitivo del sujeto.

Dentro de los enfoques actuales sobre el aprendizaje, es relevante reparar en la teoría de Vigotsky (1934, 1978), dado que reviste un interés innegable para comprender cómo se da la construcción del conocimiento en el aula; muchos de los estudios sobre interacción en el aula están en deuda con este teórico (Wertsch, 1985).

Uno de los principios fundamentales que guiaron los intentos de Vigotsky de reformular la psicología desde los presupuestos marxistas era que, para entender al individuo, primero debemos entender las relaciones sociales en las que éste se desenvuelve. Así, las concepciones psicolingüísticas de Vigotsky ponen un énfasis muy particular en el origen sociocultural de los procesos psicológicos. El enfoque sociocognitivo de Vigotsky confiere un interés peculiar a los factores

sociales que determinan el desarrollo del lenguaje. Éste es concebido como una acción sociocomunicativa, producto de la interacción entre el ser humano y el entorno cultural, y no como una representación. En otras palabras, el lenguaje es un instrumento para guiar la acción e interpretar el mundo.

En el concepto de *la ley de doble formación de los procesos psicológicos*, Vigotsky (1978) desarrolló la idea de que muchas de las funciones psicológicas superiores del ser humano, como el lenguaje, se originan en un contexto interpersonal. De esta manera afirmó que

Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vigotsky, 1978: 94).

Esta perspectiva social e interactiva de desarrollo de las capacidades psicológicas implica una manera particular de entender el aprendizaje. Asimismo, el concepto de *zona de desarrollo próximo* ha sido muy útil. Vigotsky conceptualizó esta noción como

...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vigotsky, 1978: 133).

Esta concepción le otorgó relevancia a la intervención pedagógica en el aprendizaje, debido a que, a diferencia de las teorías piagetanas, Vigotsky postula que el desarrollo del lenguaje no está determinado por el desarrollo cognitivo de los sujetos, o nivel real de desarrollo, sino que existe un nivel de desarrollo

potencial, que permite a los sujetos resolver problemas que no pueden resolver por sí solos, pero sí con la ayuda de alguien.

Estas dos ideas, la ley de doble formación de los procesos psicológicos y la zona de desarrollo próximo, motivaron a que en la enseñanza se rechazara la idea de que la lengua se desarrolla de manera casi espontánea; más bien la adquisición y el desarrollo del lenguaje requieren de un aprendizaje y de una intervención pedagógica específicos. O sea, es un largo proceso de aprendizaje vinculado a actos de habla concretos que se dan en la interacción social, en donde, por un lado, las necesidades e intenciones comunicativas de los usuarios de la lengua juegan un papel relevante y, por otro, la intervención pedagógica puede ser sustancial.

Es evidente la relación entre las teorías de Vigotsky y las concepciones pragmáticas que subrayan la relevancia de las determinaciones sociales en el uso del lenguaje. Las reflexiones sobre la adquisición y el desarrollo de la lengua ya no se remitían únicamente a las explicaciones cognitivas de tipo biológico, sino también a las situaciones comunicativas. Es decir, se enfatizó la existencia de mecanismos sociales interactivos que permiten a los sujetos negociar los significados y reconocer a la lengua como el instrumento más eficaz para lograr ciertas intenciones comunicativas (Ochs, 1979).

1.1.2. El estudio sociocognitivo del discurso escolar

Paradójicamente, aunque las teorías psicológicas fundacionales de Piaget y Vigotsky han sido la plataforma teórica de múltiples contribuciones al entendimiento del aprendizaje, los psicólogos se han interesado poco por el estudio del discurso en el aula. Los llamados psicólogos educacionales han abogado por un tipo de investigación experimental de corte cuantitativo, caracterizado por la elaboración de test psicológicos para medir habilidades,

aptitudes o actitudes individuales. Las aproximaciones cualitativas de los procesos comunicativos en el aula, basadas en la observación directa o en muestras de habla recogidas en escenarios naturales, han estado fuera de su esfera de interés. En este contexto, Edwards y Mercer (Edwards y Mercer, 1987; Mercer, 1995, 1996, 2000; Edwards, 1996), quienes desarrollaron en Inglaterra una teoría de corte sociocognitivo para explicar cómo se comparte el conocimiento en el aula, son una excepción.

Estos autores manifiestan, desde una perspectiva educativa, social y cognitiva, su preocupación por el contenido, el significado y el contexto de lo que se dice en clase para explicar cómo se establecen los entendimientos conjuntos y no por el estudio de los aspectos formales de las estructuras lingüísticas —propuesto por los analistas del discurso— pese a su gran aceptación en Inglaterra y a riesgo de ser juzgados poco rigurosos y objetivos.

Al estudiar el habla en el aula Edwards y Mercer (1987) se percataron de que, pese a las diferencias de estilos de enseñanza y aprendizaje, las lecciones observadas presentaban una cierta similitud. La explicación a esto es que toda escuela posee una cultura epistemológica que practica, transmite y reproduce. Dicho en otras palabras, los alumnos comparten una serie de supuestos y creencias sobre lo que es enseñar y aprender.

Cuestionan el que la educación progresiva o “abierta”, sustentada en las teorías cognitivas piagetanas, en su afán de subrayar la relevancia del aprendizaje práctico basado en la experiencia y el descubrimiento —en contraposición a la educación tradicional que se preocupó particularmente por la enseñanza— ha obviado la magnitud de la transmisión cultural. Abogan por un modelo didáctico cultural-comunicativo que promueva, mediante la confluencia equilibrada del enseñar y el aprender, el entendimiento conjunto de los protagonistas del proceso educativo.

Desde su perspectiva, el “aprender haciendo” comporta el riesgo de que el aprendizaje no vaya más allá del nivel de las experiencias concretas y de los procedimientos prácticos, cuando lo recomendable sería una comprensión de los principios básicos por los cuales estos procedimientos tienen lugar. En este marco, Edwards y Mercer realizan una distinción entre el *conocimiento ritual*, que es un saber procesual, saber hacer algo, y el *conocimiento de principios*, que es esencialmente explicativo y reflexivo, dirigido a dilucidar cómo funcionan los procedimientos y procesos. El conocimiento procesual se hace ritual cuando no hay comprensión de los principios subyacentes.

La estructura IRC (iniciación-respuesta-comentario) es una propiedad específica de las interacciones áulicas; esta estructura le demanda a los participantes el entendimiento de que: quien hace las preguntas es el docente, el cual conoce las repuestas y la repetición de la pregunta significa que las repuestas han sido erróneas. Al parecer lo que revela esta estructura es que el enseñante lo sabe todo y el aprendiz no sabe nada. Sí es así por qué el alumno “ignorante” no es el que formula las preguntas. Edwards y Mercer se cuestionan sobre la función que desempeña la pregunta en el espacio áulico. Se ha considerado a la pregunta como una forma de estimular el pensamiento y la participación. Sin embargo, estos investigadores opinan que es un mecanismo de control del que se vale el docente para, entre otras cuestiones, verificar los aprendizajes, mantener la atención, vigilar las temáticas a discutir, orientar el pensamiento y la acción de los alumnos.

La tarea de investigación de Edwards y Mercer, desde mi parecer, es una de las aportaciones más convincente y relevante en el campo del análisis del discurso escolar. Otorgaron una significativa importancia a la cultura y a la comunicación en un campo disciplinario —la psicología educativa— que se había caracterizado, como ya mencioné líneas arriba, por la investigación de la cognición desde una mirada individualista; del mismo modo rechazaron la indagación experimental y

se decantaron por el estudio del discurso escolar situado, mediante la técnica de las videograbaciones en contextos reales de comunicación.

Por un lado, se interesaron por establecer vínculos entre la macroestructura social y la microestructura representada por el aula, en el sentido de que la enseñanza tiene lugar en una relación de poder entre los participantes, en la que el docente transmite al alumno una cultura reconocida de mayor amplitud social, es decir una cultura preexistente de pensamiento y lenguaje; en otros términos, la educación es un proceso de socialización cognitiva que se realiza a través de la interacción comunicativa.

Por otro, desde un enfoque interdisciplinario donde convergen lo cognitivo y lo social, abordaron el estudio de la comunicación áulica con la firme creencia de que en el discurso entre docentes y estudiantes es donde se da o no se da la enseñanza.

Rechazaron las explicaciones psicológicas individualistas —como la de Piaget— y reconocieron su influencia vigotskyana. De esta manera, el aprender no se comprende con sólo explicar cómo piensan los individuos sino en que éstos construyen el conocimiento en la interacción social. El concebir el aprendizaje como un proceso de individuos en soledad conlleva a que los fracasos educativos se atribuyan, erróneamente, a alumnos o docentes, y que no sean visualizados como fallos del contexto comunicativo.

1.2. Los estudios sobre la interacción en el aula desde la perspectiva pedagógica

En las últimas décadas han surgido diversos estudios sobre la interacción en el aula. Estos estudios han variado en sus intenciones y prioridades educativas, así

como en la manera y profundidad con la que han relacionado sus categorías de análisis con los datos lingüísticos.

Algunos investigadores, mediante la llamada *observación sistemática*, han observado las interacciones y las han codificado utilizando una serie de categorías predeterminadas; el exponente más reconocido de esta tendencia es Flanders (1970). Otros, recurriendo a la *observación intuitiva*, han grabado fragmentos de conversación y analizado los aspectos que han considerado relevantes; quien mejor representa a este grupo es Barnes (1975, 1985). En los dos apartados siguientes, describiremos los trabajos de estos dos autores.

1.2.1. La observación sistemática y el análisis cuantitativo

Pese a que las indagaciones de Flanders (1970) están muy influidas por la tecnología educativa de corte conductista —por lo que adolecen de una visión global del proceso educativo algo ingenua— su propuesta es uno de los primeros intentos de construir, con plausible rigurosidad metodológica, un modelo de análisis formal de la interacción en el aula.

Las investigaciones de este estudioso del discurso escolar han sido el fundamento de múltiples escritos sobre interacción en el aula. Se interesó preferentemente por examinar el discurso de los docentes y los efectos que éste tiene en los alumnos. Así, el propósito de su trabajo es analizar la interacción didáctica, específicamente la conducta docente, para cumplir con dos objetivos prácticos; el primero, asistir al profesor en la evaluación de su práctica educativa; el segundo, valorar el impacto de la conducta del mismo en los resultados educativos. Por lo mencionado, se puede observar que el análisis de la interacción comunicativa se circunscribe a una indagación de la eficacia docente.

Flanders parte del supuesto metodológico de que toda interacción didáctica es una cadena de acontecimientos o episodios sucesivos que tienen lugar en una secuencia lineal del tiempo, de esta manera todo *episodio* afecta a los sucesivos acontecimientos y a la vez está influenciado por los que le precedieron. Estos actos, denominados episodios, son considerados la unidad mínima de análisis. Cuando una secuencia de episodios se presenta con cierta regularidad se puede identificar como una *pauta* o *patrón* de comportamiento docente; a su vez, una secuencia de pautas constituyen una *estrategia* de enseñanza y aprendizaje.

Se pretende que el análisis de la interacción comunicativa permita al profesor identificar sus pautas o patrones de actuación, valorar la pertinencia de los mismos y proceder a crear un programa continuo de autodesarrollo con fines de mejora educativa, pues, según este autor, es factible que cada profesor, a través del estudio de las pautas, diseñe sus propios modelos de comportamiento didáctico.

Antes de exponer el modelo de análisis, para justificar la realización de estudios sobre el discurso escolar, Flanders revela algunos resultados significativos de las investigaciones sobre interacción en el aula, los cuales simplificamos enseguida: el tiempo de intervención de los profesores suele ser mayor que el de todos sus alumnos juntos. Cuando los primeros formulan preguntas, éstas con frecuencia exigen respuestas cerradas y previsibles. Las preguntas de los alumnos son poco frecuentes; en muy pocas ocasiones son cuestionamientos que promuevan aprendizajes significativos, se limitan a ser solicitudes de aclaración o de normas. Como la mayor parte de los patrones de interacción son iniciados por el docente, predomina la estructura de las actividades de aprendizaje determinadas por él; las iniciativas de los alumnos son mínimas. Cuando el docente considera las iniciativas de los alumnos y tiene una actitud más flexible,

los procesos educativos mejoran, así como la actitud del alumno hacia el trabajo escolar.

La estrategia analítica de este autor consiste en clasificar, con base en un sistema de diez categorías, los episodios que se van presentando en la interacción. De preferencia, la codificación en categorías se realiza en el mismo momento de la clase mediante la observación directa y se registran de veinte a veintitrés anotaciones por minuto. Posteriormente, se cuantifica el número de ocurrencias de los episodios para determinar el porcentaje de frecuencias que le corresponde a cada categoría con relación a la totalidad del discurso. Al final, estos porcentajes son los datos cuantitativos que le permiten al investigador realizar un trabajo de descodificación. El cuadro de abajo, que es una adaptación del FIAC (*Flanders Interaction Analysis Categories*), contiene el sistema de las diez categorías de análisis:

Categorías del profesor	Responde	1. Acepta sentimientos. 2. Alaba o anima. 3. Acepta o utiliza ideas de los alumnos.
		4. Formula preguntas.
	Inicia	5. Expone y explica. 6. Da instrucciones. 7. Critica o justifica su autoridad.
Categorías del alumno		8. Respuesta de alumno.
	Inicia	9. El alumno inicia el discurso.
Silencio		10. Silencio o confusión.

El modelo pretende establecer una relación de equilibrio entre las actividades de iniciación y las de respuesta, de tal manera que una frecuencia mayor de las categorías 5, 6 y 7 presupone una ocurrencia más alta de la categoría 8, mientras que una ocurrencia mayor de las categorías 1, 2 y 3 está ligada a una mayor incidencia de la categoría 9. Es decir, si el profesor hace valer su autoridad, al exponer, dar órdenes o criticar las ideas de los alumnos, éstos manifiestan una actitud más pasiva ante las tareas escolares; mientras que si responde a las ideas de

los alumnos, los elogia y reacciona de manera positiva a sus sentimientos es más probable que ellos participen activamente.

A este modelo de análisis debemos la formulación de la conocida *regla de los dos tercios*. Los resultados del análisis de variadas interacciones revelaron que dos tercios del tiempo de la conversación en el aula los realiza el profesor y dos tercios de la intervención de éste son lecturas o preguntas.

Sin lugar a dudas, Flanders (1970) es un pionero en el análisis del discurso escolar, no obstante las categorías de análisis sugeridas no conforman un modelo lo suficientemente consistente, ya que algunas se identifican con realizaciones gramaticales y funciones del discurso, como hacer preguntas, exponer, dar instrucciones; mientras otras son de otro orden, como aceptar sentimientos, elogiar, alentar, criticar o justificar autoridad.

Por otro lado, al margen de las incongruencias del sistema categorial, se entiende el estudio de la interacción didáctica como el análisis de la eficacia del discurso docente, prueba de ello es que siete de las diez categorías atienden a la expresión verbal del mismo y sólo dos a la del alumno, obviándose además la interacción alumno-alumno.

Asimismo, el procesamiento de los datos es bastante discutible. Este tipo de investigación se reduce a proporcionar la frecuencia relativa de aparición de diferentes conductas en el habla, de tal manera que al finalizar la observación y el registro de los datos tenemos cifras cuantitativas que se limitan a mostrarnos tendencias de los enseñantes a prácticas académicas eficaces o no eficaces, pero no contamos con una descripción lingüística del proceso educativo y mucho menos con la posibilidad de una interpretación del mismo.

1.2.2. La observación intuitiva sobre la comunicación en el aula

El trabajo de Barnes (1975, 1985) sobre la interacción escolar ha sido esclarecedor. No propone un modelo de análisis exhaustivo del lenguaje en el aula, sino una selección de aquellos aspectos que consideró significativos y relevantes, a partir de los resultados de otras investigaciones, así como de la observación y reflexión sobre muestras de habla de alumnos interactuando en pequeños grupos.

Se interesó por examinar la función que desempeña el lenguaje en el proceso de enseñar y aprender, es decir, por indagar sobre la relación entre comunicación y aprendizaje en el aula. Por un lado, se centró en estudiar cómo los docentes influyen adecuada o negativamente, al realizar actividades en el aula en el aprendizaje de los estudiantes, ya que todo acto educativo es una forma de comunicación; por otro, cómo los alumnos usan el lenguaje y la manera en que estos usos determinan sus logros o fracasos en el proceso de construcción del conocimiento. Estos dos aspectos se interpelan mutuamente, pues los patrones de comunicación utilizados por los profesores establecen las formas en que los alumnos emplean el lenguaje para aprender.

Barnes (1975) concibe al currículum, no sólo como las intenciones formuladas en los planes y programas de estudio, sino como una forma de comunicación que cumple una función mediadora entre lo explicitado en el currículum formal y los conocimientos, creencias y valores de los estudiantes y profesores sobre lo que es aprender y enseñar. El currículum es, entonces, hablar, escuchar, leer, escribir, colaborar con otros, aprender qué decir, qué hacer y cómo entender lo que los otros hacen o dicen. En otros términos, es lo que se ha llamado *currículum oculto*,¹ en éste el lenguaje juega un papel preponderante, de tal manera

¹ La escuela no se limita a enseñar los contenidos especificados en el currículum real o plan de estudios, sino también contenidos no previstos por los actores del proceso escolar que influyen en el

que cuando se cambia la forma de comunicación se modifica la manera de aprender.

En deuda con Sapir (1932, 1949), Vigotsky (1934, 1978) y Bruner (1968), este teórico concibe al lenguaje como un medio para aprender a participar en la vida social y, también, como una herramienta para interpretar la realidad. En consecuencia, establece una distinción entre el lenguaje como forma de comunicación, constituido de pautas que los profesores y alumnos aprenden para desempeñar sus roles como tales, y el lenguaje como instrumento del pensamiento reflexivo que permite la construcción del conocimiento.

Entiende al conocimiento como una forma de interpretar el mundo, no como la acumulación de información transmitida por profesores. El estudiante confronta lo que ya sabe, su experiencia cotidiana, con el saber que la escuela le aporta para recodificar al conocimiento mismo, es decir, para lograr un pensamiento reflexivo de carácter hipotético.

Para que el *conocimiento escolar* trascienda —que su utilidad vaya más allá de la posesión del mismo para acreditar la asignatura— es necesario que se transforme en *conocimiento de acción*; el estudiante integra este último a su visión del mundo porque se ajusta a sus intereses y le sirve para responder a las exigencias de la vida. De no ser así, el conocimiento sólo servirá para realizar tareas escolares, responder correctamente al docente o aprobar exámenes. Aprender consiste en relacionar estos dos tipos de conocimientos; en este sentido, el lenguaje es el medio para establecer los vínculos pertinentes.

A partir de estas ideas, plantea que el trabajo en grupos pequeños es una alternativa viable, ya que el alumno a través de ciertas estrategias del lenguaje, denominadas en sentido amplio *habla exploratoria*, tiene más posibilidades de

éxito o fracaso escolar. Para ahondar sobre el concepto de currículum oculto véase Torres Santomé (1991).

pensar en voz alta, construir hipótesis explicativas y evaluarlas. En el afán de darse a entender y de entender a los otros, el alumno es capaz de *descentrarse* y ver su propia interpretación del mundo, a la luz de las ideas alternativas de los otros, como algo relativo y sujeto a cambio.

Barnes (1975) juzga que la escuela, interesada en que el alumno se comunique adecuadamente, ha obviado el *habla exploratoria*, necesaria en el proceso de construcción del conocimiento. El habla exploratoria permite organizar el pensamiento y confrontarlo con el de los otros. La escuela ha enfatizado la producción de un discurso, a nivel escrito y oral, acabado, orientado más a satisfacer las exigencias del docente que las necesidades de los otros compañeros de clase o las de un auditorio más amplio. Discursos artificiales que no suelen transformarse en conocimiento de acción. Barnes denominó a este tipo discurso *habla de redacción final*.

La tendencia hacia una forma de habla está determinada, en gran medida, por la adecuación del hablante o escritor a la clase de receptor a la que se dirige. En consecuencia, el habla exploratoria implica una audiencia pequeña, cuyos interlocutores mantienen relaciones simétricas, con un alto grado de tolerancia, y que admiten discursos improvisados, poco explícitos y con una intención exploratoria. En tanto que el habla de redacción final comporta una audiencia más amplia, en la que prevalece el poder de uno de los integrantes, casi siempre el profesor, y se exige un discurso explícito y muy estructurado.

La estrategia que, según este estudioso, favorece el trabajo en los grupos es la adopción del *método abierto* que implica un nivel de interacción social simétrica, altamente cooperativa, en el cual los alumnos son capaces de escucharse unos a otros, retomar propuestas, plantearse cuestionamientos, elaborar respuestas provisionales y abordar los problemas de manera hipotética.

Lo que Barnes (1975) aborda, en realidad, es el problema del ejercicio del poder en el aula, ya que su propuesta de trabajo grupal parte del supuesto de que la relación asimétrica entre docente y alumnos no favorece la búsqueda de conocimiento, porque los estudiantes están más preocupados por responder a las expectativas del profesor, que en construir un sistema de comunicación apropiado para reformular sus saberes, pues finalmente es él quien sanciona o gratifica.

Aunque Barnes se declara seguidor de Piaget, es evidente la influencia de Vigotsky en sus trabajos, retoma de él su concepto de lenguaje y de zona de desarrollo próximo (consúltese el concepto zona de desarrollo próximo en el apartado 1.1.1) para desarrollar su teoría sobre el trabajo escolar colaborativo en grupos. A Barnes se le ha criticado su falta de rigor y su enfoque basado en la *observación intuitiva* (Edwards y Mercer, 1987; Stubbs & Robinson, 1979). Sin lugar a dudas, los trabajos de Barnes carecen de la suficiente precisión metodológica; aunque no construye un modelo de análisis, su propuesta ha sido muy significativa en la construcción de referentes teóricos y conceptuales que han sustentado múltiples trabajos relativos al estudio del discurso escolar.

1.3. La investigación lingüística sobre el discurso escolar

En el escenario de la investigación lingüística, el análisis del discurso está muy vinculado a Sinclair y Coulthard (1975) por el impacto que ha tenido el diseño de su modelo de categorización y análisis de la estructura interna del discurso escolar en la enseñanza básica. En este apartado, se ofrece una mirada del modelo de estos teóricos del discurso escolar, pero antes se dará a conocer la propuesta analítica de Bellack, antecedente ineludible de Sinclair y Coulthard.

1.3.1. El análisis formal del discurso

Bellack y sus colegas (Bellack, 1970; Westubury & Bellack, 1971; Bellack *et al*, 1966) diseñaron una propuesta analítica de categorías, organizadas jerárquicamente, para describir los patrones de interacción verbal que caracterizan al discurso escolar. El propósito de sus investigaciones es estudiar los procesos de enseñanza a través del análisis del comportamiento lingüístico de estudiantes y profesores en el aula.

Conciben al lenguaje como un instrumento de comunicación de *significados*. De acuerdo con Wittgenstein, el significado de un enunciado está en el *uso* del lenguaje; en consecuencia, para identificar las funciones del lenguaje distintivas de docentes y alumnos es ineludible la observación de los eventos lingüísticos en contextos reales de producción comunicativa.

De la misma manera, al retomar las ideas de este filósofo, postulan que el hablar es una *actividad* que adquiere diferentes formas y estructuras acordes con la función que están desempeñando en variados contextos. Estas actividades las denominan *juegos del lenguaje*, la cuales se ajustan a ciertas *reglas* o convenciones apropiadas a la actividad. De tal forma que los “jugadores” para lograr una comunicación eficaz están obligados a aprender las reglas que gobiernan el uso del lenguaje en ciertas situaciones.

Para la construcción de las categorías de análisis, prestaron especial atención, por un lado, a los significados pedagógicos que estudiantes y profesores comunican en el aula; por otro, a los significados que en sí mismos contienen los mensajes transmitidos.

En el caso de los primeros, los denominaron *movimientos pedagógicos* y se refieren a lo que los participantes hacen en el plano didáctico cuando hablan; por ejemplo, centrar la atención en el tema que se va a tratar, responder a una

pregunta, realizar un comentario evaluativo sobre algo dicho previamente o dar una instrucción.

En cuanto a los segundos, los etiquetaron como *categorías de significado* y se ocupan del contenido de la comunicación, como las explicaciones que se dan, los temas en que centra la discusión o las tareas realizadas.

Los movimientos, que son las funciones pedagógicas que los protagonistas realizan con el discurso en el espacio áulico, están agrupados en cuatro grandes categorías: estructuración, solicitud, respuesta y reacción.

Los movimientos de *estructuración* tienen una función pedagógica de ajuste en la interacción entre aprendices y enseñante para subsecuentes emisiones. Ellos focalizan los temas o problemas que se van abordar, los tiempos, los agentes, las actividades y las metas de aprendizaje.

Los movimientos de *solicitud* tienen la finalidad de generar una respuesta verbal, cognitiva o física del receptor. Las preguntas y las órdenes son solicitudes.

Los movimientos de *respuesta* guardan una relación recíproca con los movimientos de solicitud y ocurren sólo en relación con ellos. Es decir, tienen la función de llevar a cabo las expectativas de los movimientos de solicitud. Dentro de este grupo se consideran las respuestas de los estudiantes a las preguntas de los docentes.

Los movimientos de *reacción* se dan después de cualquiera de los movimientos anteriores, pero no están directamente provocados por ellos. Tienen la función didáctica de modificar, ya sea clarificando, sintetizando o ampliando, o bien de valorar, positiva o negativamente, lo que se ha dicho previamente.

Los movimientos se presentan en el discurso del aula dispuestos en patrones cíclicos, los llamaron *ciclos de enseñanza*. Por ejemplo, un ciclo inicia con un movimiento de estructura o solicitud y contiene uno o más movimientos de respuesta o reacción y continúa hasta el próximo movimiento de estructura o

solicitud para iniciar un nuevo ciclo. Por lo dicho anteriormente, se puede advertir que en los ciclos de enseñanza los movimientos de estructuración y solicitud son de *iniciación*, mientras que los de respuesta y reacción son *reflexivos*, pues están ocasionados por los primeros y no pueden iniciar un nuevo ciclo. De esta manera, un maestro puede iniciar con una pregunta, se continúa con una respuesta de un alumno y se finaliza con una valoración por parte del primero; o bien, el docente focaliza el tema a tratar, sigue con una serie de cuestionamientos relacionados con este tema y se finaliza con una serie de respuestas de los estudiantes.

Las categorías de significado, que representan los contenidos de los mensajes comunicados, se clasificaron en cuatro tipos: 1) los *significados conceptuales* comprenden los contenidos básicos de la asignatura impartida; 2) los *significados lógicos conceptuales* aluden a los procedimientos cognitivos relacionados con los contenidos conceptuales de la materia, como definir, interpretar, explicar, opinar o justificar; 3) los *significados instruccionales* implican todos los aspectos concernientes a las tareas académicas, materiales o procedimientos de rutina en el aula; 4) Los *significados instruccionales lógicos* se refieren a los procesos verbales característicos para evaluar positiva o negativamente o para dar instrucciones.

Sin lugar a dudas, la propuesta de Bellack y sus colegas fue el modelo analítico, construido desde un enfoque comunicativo, más acabado y valioso de descripción e interpretación del discurso escolar en su momento. Abordan el análisis de los eventos comunicativos desde una perspectiva más íntegra del proceso, al considerar que los roles de alumnos y maestros son diferentes pero complementarios; pues estudiar a un solo grupo puede dar lugar a perspectivas equívocas y reduccionistas del proceso educativo.

Su aportación más valiosa fue el diseño de las categorías didácticas, aunque poco desarrolladas, ya que hay actos comunicativos de naturaleza muy diversa etiquetados en una misma categoría; es el caso de las preguntas y las órdenes que

están catalogadas dentro del movimiento de solicitud, siendo acciones comunicativas con significación didáctica poco semejante en el aula.

Es evidente que el diseño de las categorías didácticas sirvió de base a Sinclair y Coulthard (1975) para la construcción de su modelo de análisis, el cual tiene, como ya expresé, una importancia significativa en este trabajo, dado que es el fundamento metodológico en el que sustento el estudio de la estructura interna, una de las dimensiones de análisis propuesta en esta investigación (consúltese apartado 2.5 y capítulo VI).

1.3.2. El estudio de la estructura interna del discurso

El interés investigador de Sinclair y Coulthard (1975) no era precisamente analizar procesos educativos. Como lingüistas, al tratar de desentrañar quién controla el discurso y de qué manera lo hace, se percataron de que la conversación espontánea suele ser muy compleja. Por esta razón, optan por estudiar el discurso en el aula, ya que posee una estructura más definida que los intercambios lingüísticos no planificados, pero no menos compleja; uno de los participantes, el docente, se responsabiliza de la orientación del discurso, pues decide quién habla, cuándo y qué tema abrir o cerrar; además, los participantes tienen la intención deliberada de comunicarse. En otras palabras, el aula constituía un contexto idóneo para analizar el lenguaje más allá de los límites determinados por la gramática sintáctica, puesto que el interés básico de estos lingüistas era conocer cómo se estructura el lenguaje en unidades de análisis mayores que la oración.

Sinclair y Coulthard (1975) construyeron un modelo de análisis de tipo discursivo. El discurso es concebido como una unidad susceptible de ser analizada, constituida de unidades menores denominadas actos de habla, las cuales desempeñan una función dentro del mismo y se combinan para formar unidades

de rango superior. De esta manera, "...discourse is a separate level, but we insist on a relatively small number of speech acts defined according to their function in the discourse and combining in predictable structures to form higher units" (Sinclair & Coulthard, 1975: 11).

Las categorías de análisis están dispuestas jerárquicamente. La unidad de rango superior es la *lección* que está organizada en *transacciones* y éstas, a su vez, en *intercambios*, cuyos constituyentes son *movimientos* ordenados en *actos*.

Estos teóricos, al construir su modelo de análisis, procuraron establecer relaciones entre la estructura discursiva y la lingüística. Por lo cual, estudiaron las relaciones entre la estructura gramatical de las frases y las funciones que éstas desempeñan en el discurso; describieron cómo las funciones del lenguaje —afirmación, pregunta y orden— son realizadas mediante ciertas estructuras gramaticales y posiciones en el discurso.

Traditionally three major language functions, or contextual types, have been identified as statement, question and command, having their typical realizations in declarative, interrogative, and imperative forms. However, the relationship between these functions and forms in actual language use is more flexible —we can, for instance, use a declarative form to give a command or make a request (Sinclair & Coulthard, 1975: 11).

Para abordar el vínculo entre el análisis gramatical y el discursivo, enfatizaron en los conceptos de *situación* y *tácticas*. A partir de éstos distinguieron tres tipos de categorías:

Categoría discursiva	Categoría situacional	Categoría gramatical
de información	afirmación	declarativa
de elicitación	pregunta	interrogativa
de dirección	orden	imperativa

Para el análisis del discurso consideraron, además de lo lingüístico, la *situación* que juega un rol crucial. La situación se refiere a todos los aspectos relevantes relacionados con el entorno, las convenciones sociales y la experiencia compartida de los participantes. Así, para realizar una interpretación adecuada del discurso, proponen reflexionar sobre los vínculos entre lo gramatical y lo situacional a partir de la vigilancia de las tres reglas siguientes de interpretación:

1. Un enunciado interrogativo puede ser entendido como una orden para realizar una acción si cumple las siguientes condiciones:
 - Posee un verbo modal como *poder*, *querer* o *deber*.
 - El sujeto de la oración es también el destinatario.
 - Se describe una acción físicamente posible en el momento de la enunciación.
2. Una declarativa o interrogativa puede ser juzgada como una orden para suspender una acción si esta última es considerada una actividad proscrita en el momento de la enunciación.
3. Cualquier declarativa o interrogativa puede ser descifrada como una orden a realizar si se alude a una acción o actividad que el maestro y los alumnos saben que debe cumplirse y no se ha hecho.

Además de la información acerca del entorno no-lingüístico que nos proporciona la *situación*, para adjudicar un valor a un término es pertinente atender a los elementos lingüísticos que le preceden, a los que se supone deben seguirle y a los que de hecho le siguen. En otras palabras, para el análisis de la interacción en el aula, además de la situación, que constituye el entorno no-lingüístico —convenciones sociales y experiencia compartida de los interlocutores—, es importante considerar los patrones sintagmáticos que suele presentar el discurso escolar; me refiero a las *tácticas*, es decir, el orden de aparición de las unidades dentro de las categorías de análisis.

Si bien la estructura de las unidades mayores de análisis —como la lección y las transacciones— está poco definida, en el caso de los intercambios y movimientos no es así. Por ejemplo, un patrón sintagmático peculiar del discurso escolar es que el docente encabeza un movimiento de *iniciación* con una *dirección*, una *elicitación* o una *información*; a esta acción le sigue una respuesta del alumno que se ajusta a un esquema regular previsible. De tal manera que si el docente inicia con un acto de *dirección* le sigue un acto verbal o no verbal de *reacción* ejecutado por el alumno, quien confirma que ha escuchado y comprendido la orden; a una *elicitación* le acompaña una *réplica* que puede estar realizada por una afirmación o pregunta; y después de un acto de *información* tenemos una *aceptación*.

A continuación de una *réplica* es posible un acto de *observación*, el cual se usa para agregar, justificar, ilustrar o suministrar información adicional.

Un rasgo propio del escenario áulico es el hecho de que un conjunto de individuos estén reunidos con la intención específica de aprender. En este proceso, los docentes no suelen preguntar porque deseen conocer la respuesta; ellos necesitan percatarse de que los alumnos saben la respuesta. Al contestar preguntas y seguir instrucciones, los alumnos precisan comprobar si sus actuaciones son adecuadas, es decir, demandan ser evaluados. A este acto se le denomina *devolución* y frecuentemente está precedido por un acto de *admisión*, en el cual se confirma que la respuesta es apropiada, incluso cuando es incorrecta, pues el maestro procura alentar al estudiante. La admisión es realizada por una clase cerrada de palabras o por la repetición de la *réplica* acompañada de un descenso de entonación o de un leve ascenso que indica la posibilidad de otra respuesta; a veces después de una respuesta incorrecta tenemos un *sí* con un fuerte ascenso de entonación, seguido de una devolución negativa o una *pista* que orienta al alumno en la búsqueda de la respuesta apropiada.

Existen reglas en todas las situaciones comunicativas acerca de quién posee el derecho de hablar y cuánto tiempo puede hacerlo. En el escenario escolar el profesor posee el privilegio de hablar siempre que lo desee, mientras que los alumnos contribuyen cuando él se los permite. Los profesores difieren en el grado de formalidad que ellos imponen a las contribuciones de los alumnos y en cuánto ellos favorecen la interacción de los participantes del proceso.

Como ya referí, una estructura típica de intercambio comunicativo en el salón de clases es una elicitación seguida de una réplica del alumno. No obstante, en ocasiones a la elicitación del docente le siguen múltiples réplicas. Los docentes desarrollan estrategias diversas para seleccionar al alumno que participará. Algunos docentes *nominan* a un alumno específico para contestar la pregunta. Otras veces los alumnos alzan sus manos o mencionan el nombre del profesor, es decir, *ofertan* su participación para ser nominados y obtener el permiso a hablar. También el docente puede emitir una *norma* de oferta, “alcen la mano”, la cual es una orden pero no un acto directivo, porque aunque está dirigida a toda la clase no todos alzan la mano, pues la orden se interpreta como “alcen la mano los que sepan la respuesta”.

En el movimiento de iniciación, además de la nominación, la oferta y la norma, puede darse la *pista* y la *exhortación*. La pista puede ser una afirmación, pregunta u orden dependiente del núcleo central de la iniciación que proporciona información adicional para auxiliar al alumno a responder la elicitación o finalizar la dirección. Es posible que una elicitación o dirección, que demandan una acción, estén apuntaladas por un acto de exhortación, mediante el cual el docente estimula la participación; son realizadas por órdenes que constituyen una clase cerrada de palabras, como “¡vamos!”, “¡rápido!”

Los cuatro actos comunicativos con valor introductorio son los *marcadores*, las *metaproposiciones*, las *conclusiones* y los *enlaces*. Los marcadores se limitan a

indicar los límites de las unidades discursivas y suelen introducir a los movimientos de *iniciación*, *enfoque* y *encuadre*; un grupo reducido de palabras lo conforman, “y ahora”, “bien”. La metaproposición se produce en el movimiento de enfoque, el cual determina el tema a tratar; no es informativa porque el docente no informa propiamente algo, sino que se limita a expresar lo que va a exponer más adelante, en otros términos, es una observación sobre el discurso. Las conclusiones aparecen al final de una transacción y sintetizan lo dicho; de cierta manera son lo opuesto a las metaproposiciones y se realizan con un resumidor: “en síntesis, lo que quiero decir es que...” Cuando uno de los protagonistas no logra escuchar a su interlocutor realiza un acto denominado *enlace* con el propósito de que se repita lo dicho. El enlace orienta el discurso hacia un punto anterior con expresiones como “perdón”, “repite”, “otra vez”, “¿qué?”, “¿eh?”. Los autores manifiestan que es un acto sólo realizado por el docente, pues los alumnos no admiten nunca que no han escuchado. También el enlace puede ser una estrategia a la que recurre el docente para orientar la atención de todos los participantes a lo que un alumno específico ha dicho.

Finalmente los actos *marginales* aluden a comentarios u observaciones al margen del discurso escolar, pero que conciernen a la situación. Frecuentemente son murmullos efectuados en un bajo tono de voz.

Las categorías de análisis, así como los límites y alcances del modelo analítico propuestos por estos investigadores serán explicados en el capítulo VI de este trabajo, ya que en esta propuesta metodológica, como ya mencioné, sustenté el estudio de la estructura interna del discurso áulico, una de las dimensiones de análisis sugeridas en esta investigación.

1.4. Miradas a la relación sociedad, escuela y lenguaje

En las sociedades modernas, el papel que desempeña el lenguaje en el logro o fracaso educativo ha sido una de las grandes preocupaciones de la comunidad científica. Los estudios socioculturales en torno a las atribuciones y repercusiones del lenguaje en la escuela son múltiples y han sido abordados desde miradas muy diversas, entre ellas, la sociología de la educación, la teoría social, la etnografía de la comunicación y la sociolingüística interaccional, perspectivas a las que me aproximo en este apartado. A manera de ilustración, para finalizar este apartado describo las propuestas teórico-metodológicas de Mehan, etnógrafo de la comunicación, y de Cazden, cuyos estudios se sustentan en la sociolingüística interaccional.

En Estados Unidos ha existido un mayor interés por lo étnico y lo cultural, por lo que proliferan indagaciones de corte antropológico; en tanto, en Inglaterra los investigadores se han centrado más en los estudios de carácter sociológico, pues el foco de atención suele ser la clase social.

And that in turn helps to explain the difference in grade level where most research has been done: in primary grades in the Us because that is where cultural differences are expected to have their greatest impact as children first confront the culture of the school; in secondary school in the UK where social class inequalities are most marked. [...] Fortunately, awareness of research across the Atlantic is increasing on both sides (Cazden, 1985: 434).

En el campo de la sociología de la educación, el trabajo de Bernstein (1977, 1980) —muy criticado y poco comprendido por su complejidad— sobre la relevancia de la clase social en los aprendizajes dio pauta a una gran cantidad de investigaciones de corte sociológico, algunas de seguidores y otras de detractores. En contrapartida a Bernstein, las investigaciones de Labov (1969, 1972, 1978), que pusieron en tela de juicio la teoría de la deficiencia, comportan una perspectiva

interesante sobre las diferencias lingüísticas de los alumnos en la escuela (véase una explicación más amplia de estos sociólogos de la educación en el apartado 1.4.1). Otros, como Bourdieu y Passeron (1970), desde una visión más amplia, visualizaron a la escuela como una institución social reproductora del orden social establecido (consúltase apartado 1.4.2).

De manera general, podemos afirmar que estos estudiosos del lenguaje de la escuela postularon que ésta no brinda igualdad de oportunidades o favorece a los más desfavorecidos socioculturalmente. Los estudiantes de la clase alta o media, cuando acceden al sistema escolar, llegan con un lenguaje similar al que se practica en él; en cambio, los alumnos de clases más populares cuando llegan a la escuela se encuentran con una norma lingüística diferente a la de su propia clase, la cual, en el mejor de los casos, tienen que aprender para tener éxito escolar. No obstante, estos teóricos presentan fuertes divergencias en las maneras de enfocar este problema.

Otro foco de interés podemos localizarlo en los trabajos de la sociolingüística (Stubbs, 1976a, 1980; Pride & Holmes, 1972). La sociolingüística nos brinda una concepción específica de la sociedad, de la escuela como espacio social, de la interacción entre aprendices y educador y del aula como escenario comunicativo. Desde esta perspectiva, la sociedad es vista como un espacio complejo y heterogéneo, en donde los grupos sociales consideran algunas variantes lingüísticas como legítimas y otras ilegítimas. En otras palabras, toda sociedad tiene una política lingüística que legitima la norma de la clase dominante, que crea y fomenta ciertas actitudes y valoraciones de los hablantes respecto a los usos de la lengua. Asimismo, la escuela, como reflejo de la sociedad, tiene su propia política lingüística, explícita o implícita, y los maestros consciente o inconscientemente son sus principales promotores; ya que, lo pretendan o no, son, por un lado, ejemplo

de habla y, por otro, sancionadores de las formas de hablar y escribir de los alumnos, pues se evalúa no sólo lo que se dice, sino también cómo se dice.

Pese a que la etnografía de la comunicación y la sociolingüística se han desarrollado en espacios académicos diversos y presentan algunas diferencias metodológicas, sustancialmente comparten objetos de estudio y fundamentos teóricos, sobre todo el interés de estudiar el uso lingüístico de los hablantes en los contextos reales de producción y recepción comunicativa.

A finales de la década de 1960, en el campo de la sociología —en reacción al funcionalismo estructural que priorizó los estudios de corte macrosocial y una visión determinista y pasiva de los roles sociales de los sujetos— surgieron múltiples enfoques alternativos que otorgaban a los *actores* sociales un papel activo en la construcción e interpretación de su mundo social, como la etnografía de la comunicación, el interaccionismo simbólico, la etnometodología y el análisis de la conversación. Enfoques que trataron de comprender la realidad mediante la observación, descripción e interpretación de la vida cotidiana desde un enfoque microsocial y que permitió “...abrir un espacio específico de análisis que rescató en buena medida la concepción del sujeto como ente generador de su condición social e individual” (Inclán, 1992: 27 y 28).

El interaccionismo simbólico (Mead, 1934; Goffman, 1963a; Blumer, 1981) postula que el estudio de la interacción entre individuos y sociedad explica las estructuras que dan sentido a las acciones sociales.

Esta interacción se establece por medio de símbolos (vestimenta, lenguaje, gestos, etc...) a los que se les asigna socialmente significados estructurados a través de convenciones culturales que hacen posible las relaciones de intercambio entre los hombres. Mediante estos mecanismos se establecen formas de comportamiento o “formas de ser” que llevan al intercambio en el grupo social en cuestión. En este sentido los significados atribuidos a determinadas situaciones (desde el lenguaje hasta las relaciones entre sujetos) son productos sociales en constante

movimiento, porque se van estructurando a través de las relaciones que los individuos crean y en las cuales se desenvuelven (Inclán, 1992: 32).

Para el interaccionismo simbólico, los sujetos negocian su imagen, el sentido y la intención de sus palabras y acciones a través de ritos de interacción. Desde esta perspectiva, el análisis se realiza en dos niveles, un nivel sistémico que estudia la organización del discurso mediante los turnos de palabras y el nivel de los ritos de interacción que se concretiza en la relaciones sociales.

La etnometodología es el estudio de los métodos “propios” que utilizan los participantes para interpretar y actuar en los mundos sociales que ellos construyen con sus prácticas de interacción. Según los teóricos de la etnometodología (Garfinkel, 1964, 1972; Cicourel *et al*, 1984), la sociedad se regula mediante un conjunto de reglas y elementos cognitivos que son interiorizados inconscientemente por los sujetos; así que, este enfoque teórico busca descubrir las reglas y significados compartidos socialmente que sustentan la realidad social:

Lo que al etnometodólogo le interesa estudiar es el mecanismo interior que utiliza la gente común en la vida cotidiana cuando establece relaciones en diferentes instancias [...]. Por esta razón se resaltan de manera significativa, los estudios sobre el lenguaje y la comunicación pues se consideran fuente para comprender el entendimiento del orden social y el razonamiento práctico (Inclán, 1992: 33 y 34).

De esta manera, la etnometodología postula que los seres humanos construyen, mantienen y transforman su realidad social en procesos de interacción, a través de métodos que le dan sentido a sus acciones; el lenguaje está considerado, entonces, como un instrumento que otorga sentido a las actividades cotidianas.

Una parte significativa de la investigación del lenguaje en el aula se ha sustentado en la metodología del análisis de la conversación (Sacks, Schegloff &

Jefferson, 1974), enfoque teórico que procede de la etnometodología. Los analistas de la conversación estudian el habla cotidiana en funcionamiento, no planificada, concebida como una acción social que construyen los participantes de manera cooperativa. Se interesaron, específicamente, por examinar la estructura de la conversación, vía el análisis de la alternancia de turnos que constituye la base organizativa de las conversaciones. En el apartado 5.1 de este trabajo se realiza una explicación más detallada de los referentes teóricos y metodológicos del análisis de la conversación, los cuales sustentan el estudio de una de las dimensiones de análisis propuestas en esta investigación, la estructura dialogal.

De estos enfoques, tiene una especial relevancia para nuestra investigación la etnografía de la comunicación y la sociolingüística interaccional, las cuales serán tratadas con mayor amplitud, en líneas abajo, por el impacto que han tenido en los estudios del lenguaje escolar (véase apartado 1.4.3).

1.4.1. Las teorías sobre la deficiencia y la diferencia

Bernstein (1977, 1980), quien aportó una de las teorías más polémicas sobre el lenguaje y la clase social, publicó su controvertida obra en tres volúmenes.²

Antes de explicar los principios básicos de la teoría de este autor, es importante aclarar que éstos han sufrido severas transformaciones desde la publicación de la primera versión. En sus inicios, Bernstein (1958, citado en Stubbs, 1976a) se refería al lenguaje público y formal, términos que fueron sustituidos por el de *código restringido* y *código elaborado*. El código restringido se presentaba como una modalidad de estructuras lógicas y sintácticas simples, así como de frases cortas, imprecisas e incompletas. Mientras que el código elaborado se caracterizaba

² Los volúmenes 1, *Theoretical studies towards a sociology of language*, y 3, *Towards a theory of educational missions*, recopilan los trabajos del propio Bernstein; mientras que el volumen 2, *Applied studies towards a sociology of language*, contiene las investigaciones experimentales de sus colegas.

por su exactitud y complejidad gramatical. Este autor estableció una correlación entre los códigos y las clases sociales; los alumnos de clase media tenían acceso a los dos tipos de código; en tanto los de clase trabajadora, sólo al código restringido. Esta situación ponía en desventaja a los estudiantes de la clase trabajadora, quienes se veían restringidos en su capacidad expresiva y de elaboración de conceptos, pues el sistema escolar se instaura sobre el código elaborado. En este sentido, marcó una relación directa entre clase social, tipo de código y éxito o fracaso escolar.

Posteriormente, Bernstein (1977, 1980) superó esta concepción de una relación directa entre lenguaje y clase social, al establecer un vínculo entre clase social, tipo de familia, uso de lenguaje y orientación cognitiva. Los códigos ya no son modalidades reales del lenguaje, sino construcciones abstractas, subyacentes a nivel psicológico que regulan la comunicación y generan distintas variantes de habla. De esta manera, la *clase media* con tendencia a constituir *familias centradas en personas*, con una estructura comunicativa más horizontal, y la *clase trabajadora* orientada a formar *familias posicionales*, con una estructura comunicativa más vertical, planifican su actuación verbal con base en *códigos sociolingüísticos*, que pueden ser *elaborados* o *restringidos*, y que a su vez dan lugar en diferentes contextos a *variantes de habla*, también *elaboradas* —productoras de significados universalistas y explícitos, independientes del contexto— o *restringidas* —generadoras de significados particularistas e implícitos compartidos entre hablantes—, que determinan la orientación cognitiva de los alumnos.

Si bien este teórico sigue afirmando que para el acceso a los códigos la clase social continúa siendo una determinante relevante, este acceso es selectivo, es decir, algunos estudiantes de la clase trabajadora no pueden tener acceso al código elaborado, aunque casi todos los de clase media tienen acceso a ambos. Por otro lado, los dos tipos de familia pueden localizarse tanto en la clase media como en la

trabajadora, sin embargo una familia posicional tiene predisposición a un código restringido.

Aunque las teorías de Bernstein fueron decisivas en múltiples indagaciones sobre la relación entre clase social y escuela e influyentes en la planificación y políticas educativas, sus críticos han sido numerosos (Labov, 1969; Trudgill, 1975; Dittmar, 1976; Stubbs, 1976a).

Ningún crítico de Bernstein pone en duda la existencia de diferencias en el lenguaje provenientes de la clase social y de que éstas tengan implicaciones educativas. Las críticas giran en torno al tipo de relación causal, directa, que este autor establece entre clase social, estructura familiar, códigos lingüísticos y logro educativo.

La obra de Bernstein ha sido criticada por su excesiva complejidad y abstracción teórica, además se le acusa de no estar sustentada en datos lingüísticos de muestras de habla en contextos reales de recepción y producción comunicativa, sino en datos provenientes de pruebas experimentales. La misma existencia de los códigos ha sido puesta en tela de juicio, pues se considera que éstos no son más que construcciones hipotéticas, no explicativas de la orientación cognitiva, sino más bien de las frecuencias de uso lingüístico de los hablantes. Por otro lado, los detractores de Bernstein señalan que no hay una correspondencia entre la complejidad gramatical del lenguaje y la complejidad de las funciones cognitivas o sociales del mismo. El problema estriba no en las diferencias lingüísticas de los alumnos, sino en las actitudes de la escuela ante ellas, dado que el sistema escolar legitima a la lengua normativa. Los docentes son intolerantes con las variantes dialectales de sus alumnos, porque el habla de éstos les parece desordenada e incoherente. Este último aspecto lo abordaré con mayor profundidad enseguida, a la par de la descripción de la teoría de Labov (1978).

Labov (1969, 1972,1978) ha orientado sus indagaciones, dentro del campo de la sociolingüística, primordialmente al estudio del cambio lingüístico, de las variantes lingüísticas de diversos grupos étnicos en Estados Unidos y de la relación entre lenguaje y educación.

En este último espacio de hallazgos, su escrito más representativo y destacado es "La lógica del inglés no standard" (Labov, 1969), cuyo propósito primordial es demostrar que el concepto de *deficiencia verbal* es un mito no sustentado lo suficiente en evidencias lingüísticas.

Para cumplir con este objetivo, advierte sobre la confusión entre lógica y gramática, ya que existe la falsa creencia de que la gramática de la lengua normativa es el prototipo universal del pensamiento lógico, concreto y coherente. En este sentido, cualquier variante de lengua, *diferente* de la lengua estándar, es percibida como *deficiente*.

Los estudios de Labov y de sus colegas (Labov, 1978; Rickford, 1999) sobre el habla de afroamericanos han puesto en evidencia la complejidad de las variantes lingüísticas anormativas que se caracterizan por ser sistemas altamente estructurados, coherentes y regidos por modelos y regularidades. Estas modalidades, consideradas erróneamente deficientes o gramaticalmente desestructuradas, comparten en gran medida su sintaxis y léxico con el inglés normativo y las diferencias con él no son aleatorias, producto del descuido, sino sistemáticas. De ser así, lo que se concluye es que no hay argumento *lingüístico* válido para no considerar a estas variantes de lenguaje aptas para ser usadas en la escuela como medio de instrucción. En este sentido, el rechazo a las modalidades anormativas está más relacionado con las actitudes y creencias de los hablantes, quienes no las consideran adecuadas para ser usadas en la escuela. Según Labov, los profesores desconocen que el habla de estos grupos sociales es sistemática y estructurada; además los alumnos suelen ser competentes comunicativamente en

situaciones no formales, por ejemplo con amigos, y en situaciones asimétricas, como en el aula, se muestran reticentes y monosilábicos.

Labov manifestó su inconformidad con el modelo de la deficiencia. Esta teoría, que interpreta a las diferencias como deficiencias, juzga que el ambiente familiar es el responsable, pues en ciertos grupos sociales los niños no reciben la suficiente estimulación verbal. El autor citado comprobó que los niños afroamericanos están insertos en una cultura verbal más idónea que la de los niños de clase media.

En síntesis, las investigaciones de este teórico demostraron que es una falacia aseverar que ciertas variedades del lenguaje son deficientes para la actividad académica o intelectual. El lenguaje en sí mismo no puede considerarse como el causante del éxito o fracaso escolar, puesto que no se ha verificado que exista una correlación directa entre el lenguaje usado y la capacidad cognitiva de los estudiantes.

Las razones del fracaso escolar son múltiples; por ejemplo, un estudiante puede fracasar porque la escuela no comparte con él sus patrones comunicativos y su cultura; o bien, el alumno no coincide con la escuela en lo que ésta considera significativo. También es posible que las bajas expectativas de los docentes con relación al rendimiento escolar de los alumnos determinen una cierta desventaja educacional, si un profesor percibe a un alumno como “lingüísticamente deficiente e inapropiado” es muy probable que éste fracase en el sistema formal educativo. En fin, el fracaso escolar es más bien producto de la ignorancia y la intolerancia con relación a las diferencias culturales y lingüísticas de ciertos grupos sociales y no de la deficiencia cognitiva de los mismos.

A diferencia de Bernstein (1977, 1980), cuyos estudios son de carácter especulativo y abstracto, los trabajos de Labov (1978) tienen el mérito de estar

respaldados por datos lingüísticos grabados en situaciones reales de comunicación o registrados en procesos de observación participante.

Pese a que existe la idea de que Labov ha refutado las teorías de Bernstein, él se limitó a juzgar al concepto de código, al cual no considera adecuado en su definición lingüística. Para este estudioso las diferencias de código no son más que preferencias estilísticas de los hablantes. Además, piensa que la teoría y los datos en los escritos de Bernstein no están relacionados apropiadamente (véase Stubbs, 1976a).

Por su lado, Bernstein opina que la investigación de los americanos sobre el inglés de los afroamericanos adolece de superficialidad teórica y soslaya aspectos trascendentes, por ejemplo el de la explicación de cómo se transmite el conocimiento en la escuela, y se limita a cuestiones de variedad lingüística y contexto.

Las teorías de la deficiencia de Bernstein y de la diferencia de Labov han tenido un fuerte impacto en la formación docente y se han convertido en marcos de interpretación que aportan elementos para explicar el rendimiento escolar de los estudiantes. Por un lado, la teoría de la deficiencia permite justificar el fracaso escolar y limita la posibilidad de los enseñantes de cuestionar su práctica educativa. Por otro, la teoría de la diferencia le permite al profesor relativizar los supuestos culturales sobre los usos lingüísticos de los alumnos y le otorga la alternativa de reflexionar sobre su actuar en el aula con el propósito de mejorar los procesos educativos.

1.4.2. La teoría social sobre el discurso escolar

Para Bourdieu toda interacción comunicativa no sólo es un intercambio lingüístico sino también un intercambio económico que se efectúa, en una relación

simbólica de fuerzas, entre un productor, poseedor de un capital lingüístico, y un consumidor o mercado, capaz de otorgar un cierto beneficio material o simbólico: "Autrement dit, les discours ne sont pas seulement (ou seulement par exception) des signes destinés à être compris, déchiffrés; ce sont aussi des *signes de richesse* destinés à être évalués, appréciés et des *signes d'autorité*, destinés à être obéis" (Bourdieu, 1982: 60). Así, las relaciones comunicativas son también relaciones de poder simbólico que confieren el *beneficio de la distinción*, pues la estructura del campo lingüístico, constituido como sistema de fuerzas, está instaurado en la desigual distribución del capital lingüístico.

Bourdieu y Passeron (1970) postularon que la lengua de un grupo social es no sólo una forma de comunicación, sino también un instrumento de acción y de poder, que refleja las posiciones de los grupos y sujetos en el mundo, pues evidencia tipos de relaciones, valoraciones, actitudes ante la vida y ante el lenguaje, concepciones de la realidad, propios de cada grupo social.

Por lo tanto, para estos teóricos la escuela no es un espacio neutro de adquisición del saber, sino un lugar de reproducción de las desigualdades sociales:

Du fait que le système scolaire dispose de l'autorité déléguée nécessaire pour exercer universellement une action d'inculcation durable en matière de langage et qu'il tend à proportionner la durée et l'intensité de cette action au capital culturel hérité, les mécanismes sociaux de la transmission culturelle tendent à assurer la reproduction de l'écart structurel entre la distribution, très inégale, de la connaissance de la langue légitime et la distribution, beaucoup plus uniforme, de la reconnaissance de cette langue, qui est un des facteurs déterminants de la dynamique du champ linguistique... (Bourdieu, 1982: 54).

Bourdieu desarrolló un concepto que ha sido muy útil para el campo educativo, el *habitus*. Los *habitus* son los esquemas de percepción, clasificación, concepción, conocimiento y acción de lo real, que guían las prácticas sociales de los grupos (García Canclini, 1992). El *habitus* es en cierta medida el capital cultural

acumulado y vivido por los individuos, primero en la familia y posteriormente en la escuela. El capital cultural consiste en la herencia social y cultural y desempeña un importante papel en procesos de selección y exclusión sociocultural. Los *habitus* primarios, esencialmente el relativo al dominio de la lengua materna, son generados en el ámbito familiar y representan el fundamento de la comprensión y dominio de los códigos escolares. En la medida que el sistema escolar favorece las distintas formas de competencia y los *habitus* ejercitados en los grupos de poder, los alumnos de las clases populares sufren un proceso de mayor selección y exclusión. La competencia comunicativa, entonces, como elemento estructurante del capital cultural, es un factor determinante del éxito o fracaso escolar, ya que la lengua no se limita a ser un instrumento de comunicación, sino un sistema de categorías mediante el cual los estudiantes se apropian y construyen el conocimiento (Bourdieu et Passeron, 1970).

Por lo tanto, el éxito o fracaso escolar está en relación con la complejidad del código lingüístico adquirido en el ámbito familiar. Así, mientras más cercano se encuentra éste del código lingüístico legitimado por la clase dominante, serán mayores las posibilidades de acceso al conocimiento, así como al dominio de los discursos formales. De esta manera, podemos afirmar que las posibilidades de uso de los recursos expresivos y comprensivos de la lengua no están distribuidos equitativamente, ya que el valor social de los usos lingüísticos se debe "au fait qu'ils tendent à s'organiser en systèmes de différences [...] reproduisent dan l'ordre symbolique des écarts différentiels le système des différences sociales" (Bourdieu, 1982: 41).

Desde esta perspectiva la función de la escuela es mantener las relaciones sociales de dominación, por lo que mejorar los procesos educativos no es sólo tarea de la escuela, sino implica sobre todo una transformación social.

Si bien es cierto que la escuela no es una institución homogeneizadora, pues en ella se da la diversidad social, y por ende la diversidad lingüística, tampoco es una fiel reproductora de los valores y estilos de vida de la clase dominante, ya que en ella se reproducen, también, las tensiones de la sociedad —entre la igualdad y la desigualdad, entre la identidad y la diferencia— que la ha creado, con sus propias resistencias a las formas de relación dominantes.

En nuestra sociedad, las comunidades de habla son heterogéneas. Somos iguales ante la lengua pero desiguales en el uso (Tusón Valls, 1991), es decir, tenemos la misma capacidad de comunicarnos, pero usamos la lengua de diferente manera, conforme a nuestro grupo social, sexo, comunidad geográfica, generación... En este sentido, es importante educar a favor de la igualdad en importancia de las diferentes variantes lingüísticas y evitar el rechazo a aquellos usos lingüísticos que no se ajustan a la norma estándar o culta. La educación debe conciliar, por un lado, el valor de uso de las diversas modalidades lingüísticas, que otorgan a los estudiantes el derecho a construir sus propias identidades socioculturales; pero, por otro, debe contribuir en la enseñanza de los usos lingüísticos que gozan de prestigio en el *mercado lingüístico* de los intercambios comunicativos.

1.4.3. De la etnografía de la comunicación a la sociolingüística interaccional

La etnografía de la comunicación es una corriente antropológica que surgió en los años sesenta, sus antecedentes los encontramos en los trabajos de antropólogos como Boas (1966), Sapir (1949) y Whorf (1956).

Los etnógrafos de la comunicación consideraron que la observación del comportamiento comunicativo de un grupo social específico permitía conocer la identidad cultural del mismo. Indagaron sobre el estrecho vínculo entre usos

lingüísticos, cultura y vida cotidiana, en otras palabras, estudiaron el *discurso en situación*.

De esta manera, reconocieron que el significado de un signo lingüístico está determinado por la relación entre éste y el contexto cultural, no por la correspondencia entre palabra y referente. Gumperz y Hymes (1972, 1974) son los exponentes más relevantes de esta teoría.

El método etnográfico (Inclán, 1992) rechaza los razonamientos basados en el sentido común del investigador y considera datos valiosos las interpretaciones de los participantes sobre lo que hacen y dicen. La técnica por excelencia es la observación y el proceso de investigación está concebido como un movimiento dialéctico que busca interpretar la realidad sociocultural a través de dos puntos de vista, la del investigador (posición ética) y la de los actores sociales (posición émica).

Si bien la etnografía de la comunicación se acoge al método etnográfico, también se vale de técnicas empleadas por la pragmática y el análisis de la conversación. Aunque “If we understand sociolinguistic as the systematic study of language use in social life, there should then be no doubts that ES [ethnography of speaking] should be considered a subfield of sociolinguistic” (Duranti, 1988: 211).

La etnografía de la comunicación estudia las pautas interactivas de la comunicación de los grupos sociales, mediante la observación directa de la conducta verbal, con el propósito de elucidar cómo comprende ese grupo la realidad y cómo se organiza socioculturalmente. Es decir, “From de point of view of the *content* of daily verbal interaction, ES [Ethnography of Speaking] is interested in the relationship between language use and local systems of knowledge and social conduct” (Duranti, 1988: 210). En consecuencia, para los etnógrafos el contenido y estructuración del habla en el aula puede revelar el orden social de ese escenario.

La aportación teórica más trascendente de la etnografía de la comunicación es el concepto de *competencia comunicativa* (Hymes, 1991), que ha tenido un inequívoco y significativo impacto en el ámbito de la enseñanza.

Recordemos que la *competencia lingüística*, según Chomsky (1965), es el saber lingüístico del sujeto hablante oyente ideal, que consiste en la capacidad innata de comprender y emitir un número infinito de oraciones en una comunidad de habla homogénea.

Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attentions and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance. This seems to me to have been the position of the founders of modern general linguistics, and no cogent reason for modifying it has been offered (Chomsky, 1965: 3).

Para aplicaciones de carácter pedagógico, el concepto chomskyano de competencia lingüística revela serios inconvenientes. Si uno de los propósitos de la enseñanza es favorecer el desarrollo de las habilidades de comunicación, es obvio que el aprendizaje de un saber lingüístico no garantiza por sí solo el cumplimiento de dicha intención. No basta con poseer la capacidad innata para comunicarnos o el conocimiento de nuestro código lingüístico para lograr una actuación adecuada en diversas situaciones comunicativas.

El concepto de competencia comunicativa es más apropiado para entender y explicar los procesos comunicativos en el aula. La competencia comunicativa es la totalidad de conocimientos y habilidades que vamos adquiriendo en nuestro interactuar con lo demás. Esta capacidad cultural, socialmente condicionada, nos permite no sólo producir y comprender enunciados correctos gramaticalmente, sino también saber qué decir, dónde, cómo, cuándo, a quién decir, o bien qué no

decir; es decir, producir y comprender enunciados adecuados en múltiples situaciones e intenciones de comunicación.

La competencia comunicativa es, entonces, un conjunto de normas comunicativas, lingüísticas y no lingüísticas, que los hablantes adquieren en la interacción social. El concepto de competencia comunicativa comprende la competencia lingüística, o sea el conocimiento del código lingüístico, así como la competencia pragmática, es decir, la facultad de saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo. Cuando aprendemos una lengua nos apropiamos del código gramatical de la misma y, también, aprendemos diversos repertorios verbales que usamos de acuerdo con las normas de nuestro contexto sociocultural.

Con la noción de competencia comunicativa, la etnografía de la comunicación aportó a la enseñanza un marco teórico que abarca las diferentes habilidades que un hablante tiene que poseer para comportarse de manera competente o adecuada en cualquier escenario comunicativo (Little, 1998).

La sociolingüística interaccional (SI), otra perspectiva interesada en la comprensión del uso lingüístico situado, se sustenta primordialmente en la etnografía de la comunicación e integra los enfoques de corte microsocial, como el interaccionismo simbólico, la etnometodología y el análisis de la conversación, a los cuales nos hemos referido anteriormente; asimismo, se vale de las aportaciones de la psicología cognitiva, la pragmática filosófica (Austin, 1962; Searle, 1969) y el análisis del discurso.

Esta mirada plural al estudio del uso lingüístico situado constituye una exigencia metodológica de un enfoque analítico que se distingue por su multidimensionalidad, dado que pretende dar cuenta de aspectos comunicativos verbales y no verbales, así como de cuestiones cognitivas, situacionales y socioculturales, ya que en las interacciones comunicativas los interlocutores ponen en juego un conjunto de competencias que implican estos aspectos.

Uno de los grandes aciertos metodológicos de la SI, cuyo exponente más relevante es Gumperz (1982, 1989, 2001), reside en su intención de abordar el microanálisis cualitativo con mayor profundidad para contribuir a la construcción de una teoría social que le permita una interpretación más amplia y significativa de las prácticas comunicativas. Razón por la cual apela a algunas contribuciones teóricas de Foucault y Bourdieu. Del primero retoma su concepción de poder y dominación; para Foucault los discursos son sistemas de comunicación de las ciencias sociales que conforman el poder en las sociedades modernas (Foucault, 1983); así como la idea de que todo discurso es una práctica social, más que un conjunto de signos cuya función es representar la realidad; desde este planteamiento cuando hablamos construimos aquello de lo cual hablamos (Foucault, 1966). Los estudiosos de esta corriente se apropian también de los conceptos de diferencia, mercado lingüístico y *habitus* de Bourdieu (consúltese apartado 1.4.2). El concepto de *habitus*, esquemas incorporados para actuar y percibir el mundo, obliga a entender las prácticas comunicativas en su dimensión macrosocial y en las condiciones de poder en que éstas tienen lugar.

Este tipo de estudios ha puesto un énfasis muy particular en aquellos escenarios de la vida social en las que los participantes mantienen entre sí relaciones desiguales, porque pertenecen a culturas o grupos socioculturales con visiones diversas del mundo que los obliga a actuar y a realizar inferencias distintas para la interpretación de lo que sucede en las interacciones verbales. Razón por la cual, las herramientas analíticas de este enfoque son muy útiles en contextos educativos interculturales.

A partir de la década de 1960 se convirtió en un problema social el hecho de que los niños procedentes de familias de bajos ingresos y de minorías étnicas representasen el porcentaje más alto con fracaso escolar. La falta de continuidad o congruencia entre las experiencias de aprendizaje y prácticas comunicativas de

estas familias y las instituidas por la escuela ha constituido una de las grandes preocupaciones de los estudiosos de la SI (Cook-Gumperz, 1986).

Los investigadores de esta corriente se interesaron no sólo en indagar cómo se transfiere o construye el conocimiento o cómo es la organización del sistema social en la clase, sino también en analizar las prácticas de interacción áulica en un contexto más amplio que considera los supuestos e ideologías educativos de las mismas. Se adoptó una perspectiva *socioecológica* que estudia, además de los contenidos curriculares y las estrategias de enseñanza, los entornos de aprendizaje, es decir, aquellos factores del contexto y de la procedencia de alumnos y docentes que influyen en la adquisición de los conocimientos y limitan lo que se aprende. “The interactional sociolinguistic approach focuses on the interplay of linguistic, contextual and social presuppositions which interact to create the conditions for classroom learning” (Gumperz, 1986: 65).

Además de mostrar los mecanismos de la comunicación cotidiana en los escenarios escolares, el interés de la SI es esclarecer cómo estos mecanismos se relacionan con un proceso más amplio de construcción del conocimiento, en este sentido se pretende descubrir las teorías implícitas que subyacen en los procesos de enseñanza: “Thus, our task as interactional sociolinguistics in modern educational settings is to chart the process by which models of educability are put into daily practice and to uncover the implicit theory of learning that informs our choice of model” (Gumperz, 1986: 67).

Lomas y colaboradores (1993) puntualizan acertadamente algunas posibles aplicaciones de la SI en el campo educativo:

El interés de este tipo de análisis para las tareas didácticas es múltiple. Apuntaremos sólo tres aspectos a modo de ejemplo. En primer lugar, permite la formación de individuos competentes oralmente a través del trabajo sobre el discurso oral, proponiendo situaciones comunicativas diversas en las que se hayan de poner en juego habilidades verbales y no verbales específicas,

partiendo de la reflexión sobre los diferentes elementos que intervienen en su producción. En segundo lugar, permite tomar conciencia de la existencia del currículo "oculto" dentro del discurso pedagógico, poniendo de relieve la importancia del auto-análisis para los enseñantes con el fin de conocer los modelos que consciente o inconscientemente, se propone a través del propio comportamiento comunicativo. Y en tercer lugar, ayuda a comprender la compleja relación que existe entre el uso oral y escrito de una lengua al analizar los diferentes mecanismos que se usan para la construcción, producción y expresión de la coherencia discursiva o textual (aspectos gramaticales, prosódicos, léxicos, etc.) (Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 48).

1.4.4. Una aproximación etnográfica al análisis del discurso escolar

Mehan (1979, 1985), que ubica sus trabajos dentro del campo de la etnografía de la educación o microetnografía del aula, se propuso describir la organización social de la lección con la intención de responder a la pregunta: ¿qué necesitan conocer docentes y estudiantes para participar efectivamente en los diferentes eventos del aula? "Successful participation in the culture of the classroom involves the ability to relate behaviour, both academic and social, to a given classroom situation in term of implicit rules" (Mehan, 1979: 170).

En primera instancia, para que los educandos participen efectivamente necesitan no sólo adquirir saberes relacionados con el contenido curricular, sino también acumular un bagaje de conocimiento social que les permita entender que en el aula hay formas consideradas adecuadas y no adecuadas de actuar y hablar; es decir, contar con cierta competencia comunicativa para saber cuándo, dónde y con quién ciertos tipos de conducta comunicativa son o no adecuados. Formuló un modelo metodológico comprehensivo y exhaustivo que busca recuperar todo los datos.

In contrast to correlational studies of the classroom, which only tabulate the frequency of occurrence of teacher and student behavior, thereby treating behavior in isolation, the analysis here is holistic. Teacher and student behavior,

verbal and no verbal behavior, have been treated as parts of an integrated interactional system (Mehan, 1979: 72).

Mehan construyó su propuesta analítica a partir de la observación y análisis de nueve lecciones en un grupo de 25 estudiantes de primero, segundo y tercer grado de educación básica en la ciudad de San Diego, cuya docente era la investigadora C. Cazden.

El discurrir de las acciones se manifiesta en segmentos denominados *eventos* (Hymes, 1974), dentro de los cuales ocurren regularmente ciertas actividades en las que los participantes actúan de acuerdo con ellas. El evento elegido por Mehan para construir su modelo de análisis fue la lección. En el siguiente cuadro (adaptado de Mehan, 1979: 73), podemos visualizar los componentes de la organización secuencial y jerárquica establecida por los participantes y el investigador:³

Estructura de la lección						
Suceso	Lección					
Fase	Apertura		Instruccional		Clausura	
Tipo de secuencia	Directiva	Informativa	Conjuntos temáticos	Conjuntos temáticos	Informativa	Directiva
			Elicitación	Elicitación		
Organización de secuencias	I-R-E	I-R-(E ₀)	I-R-E I-R-E	I-R-E I-R-E	I-R-(E ₀)	I-R-E
Participantes	M-A-M	M-A-M	M-A-M	M-A-M	M-A-M	M-A-M

Los componentes de la *organización jerárquica* están dispuestos verticalmente, de abajo hacia arriba (↑); la unidad menor está al pie de la tabla. La *organización secuencial* está ordenada horizontalmente, a la izquierda los que aparecen al inicio de la secuencia y a la derecha los últimos (→).

³ Claves: IRE: secuencia tripartita iniciación-respuesta-evaluación. (E₀): evaluación opcional en secuencia informativa. M: maestro. A: alumno.

En la organización secuencial de la lección, podemos observar que cada *secuencia interaccional* está constituida casi siempre por un acto de *iniciación* a cargo del maestro, seguido por uno de *respuesta* por parte del alumno y finalizado por uno de *evaluación* del maestro. En las secuencias una acción es seguida por otra con cierta regularidad y exige la cooperación compleja de actividades por parte de los participantes involucrados. Las secuencias interaccionales ocurren en espacios específicos de la lección: las *secuencias directivas* e *informativas* en las *fases de apertura* y *clausura*; las secuencias de *elicitación* en la fase *instruccional*.

La iniciación, la respuesta y la evaluación son constituyentes de una secuencia interaccional informativa, directiva o de elicitación; las secuencias interaccionales son integrantes de las fases de apertura, instruccional y clausura; éstas durante la fase instruccional están organizadas en *conjuntos temáticos*; y finalmente las fases configuran al evento denominado *lección*. En la tabla (adaptada de Mehan, 1979: 74 y 75) de abajo se aprecia la organización jerárquica de los componentes de la lección.

ORGANIZACIÓN JERÁRQUICA DE LA LECCIÓN
Iniciación + respuesta + evaluación → secuencia interaccional
Secuencia interaccional → secuencia básica o condicional
Secuencia básica o condicional → conjunto temáticamente relacionado
Varios conjuntos temáticamente relacionado → fase instruccional
Secuencia directiva + secuencia informativa → fase de apertura y de clausura
Fase de apertura, instruccional y clausura → lección

El acto de evaluación no siempre se presenta, por lo que Mehan denominó como *conjunto temáticamente relacionado* a la unión de una *secuencia básica* (IRE) con una *secuencia condicional* de carácter optativo (IR). Entonces, las secuencias básicas

y condicionales se presentan dentro de una serie y la evaluación se realiza al final de éstas. El conjunto temáticamente relacionado funciona como una unidad intermedia de estructura discursiva entre la secuencia IRE y la lección. De esta manera, la fase instruccional de la lección se caracteriza por una progresión de conjuntos temáticamente relacionados.

No obstante que las secuencias interaccionales de iniciación casi siempre están a cargo del docente, los alumnos también hacen preguntas, dan instrucciones y proveen información. La diferencia en las secuencias de iniciación entre docentes y estudiantes no sólo es de orden cuantitativo, sino de tipo interaccional. En primer lugar, la organización secuencial de las iniciaciones de los educandos es distinta porque éstas no están distribuidas con cierta regularidad a lo largo de la clase, sino se dan con más frecuencia al final de la misma, lo que implica un cambio en la organización social de la lección en el transcurso de la jornada. Por otro, su aparición no es aleatoria, las iniciaciones que interrumpen el curso de la lección suceden dentro de los límites de los conjuntos temáticamente relacionados; en tanto las que influyen significativamente en el curso de la lección se producen dentro de los conjuntos temáticos.

Mehan detectó que los límites entre las fases de una lección están destacados por marcas verbales, kinésicas y paralingüísticas que cumplen una función comunicativa, delimitan en segmentos más discretos el fluir continuo de la interacción. Los cambios de postura corporal, el ritmo de la conversación, los rasgos prosódicos, los gestos le indican al estudiante que algo nuevo va a suceder. "...successful interaction occurs when teacher and students synchronize the rhythm of gesture and speech with each other, while breakdowns in communication occur in the absence of this synchrony" (Mehan, 1979: 79).

Para alcanzar los objetivos curriculares el docente opera con un sistema de asignación de turnos que le permite mantener el orden en la clase. De acuerdo con

Mehan (1979), los educadores recurren a tres variantes para ceder la palabra: nominación individual, invitación a ofertar la participación e invitación a responder. Esta organización básica de participación no siempre se mantiene. Entonces, el profesor para lograr sus objetivos recurre a una serie de procedimientos denominados *estrategias de improvisación*, las cuales son: *no hacer nada, entrar en debate, abrirse paso y aceptar lo inesperado*. Las estrategias de improvisación, junto con los procedimientos básicos de asignación de turnos, son el repertorio de operaciones con los cuales el docente organiza la lección y distribuye la participación. Por lo tanto, en el aula los eventos poseen una estructura de organización social configurada por la aportación colaborativa de los participantes.

Si bien este estudioso examinó con detalle la estructura secuencial o sintagmática de la lección, desatendió la dimensión selectiva o paradigmática, trabajada por otros analistas del discurso escolar como Sinclair y Coulthard (consúltese apartados 1.3.2 y capítulo VI). Lo notable del trabajo de Mehan es que nos aporta un modelo riguroso de análisis formal de la estructura del discurso escolar con solo el estudio de nueve clases; en este sentido, esta investigación es una evidencia del alcance que pueden tener las investigaciones de corte microsocial.

1.4.5. Un acercamiento multidisciplinario

Los trabajos de Cazden (1985, 1988) representan, a mi parecer, una de las miradas teóricas más innovadoras en este campo de investigación; son un ejemplo evidente de cómo ha ido evolucionando el análisis del discurso escolar.

Cazden ubica su trabajo dentro del ámbito de la lingüística aplicada, lo denomina investigación *sociolingüística*, aunque lo enmarca en un campo más

amplio, la etnografía de la comunicación. No obstante, sus indagaciones trascienden esta perspectiva, pues si bien se interesa por el estudio de la estructura discursiva, como lo había hecho la tradición en este campo, aborda también lo cognitivo, lo social y lo cultural, es decir, adopta una perspectiva multidisciplinaria.

Esta estudiosa del discurso no propone un esquema de análisis, pero aporta una serie de referentes teórico-metodológicos muy útiles para una aproximación al sistema de comunicación en el aula; sus indagaciones están sustentadas en modelos de otros analistas del discurso, en múltiples ejemplos de otras investigaciones y en el examen de su propia experiencia como docente.

Para Cazden el estudio del discurso escolar es la exploración del sistema de comunicación que instaura el docente para lograr los aprendizajes de los educandos. Desde su perspectiva, es pertinente, pese a su aparente transparencia, considerar a este sistema de comunicación como un objeto de estudio problemático.

Para estudiar cómo el discurso, que es observable, influye en el proceso cognoscitivo de aprender, que no es observable, Cazden se vale del constructo de *andamiaje* de Bruner (1968). Este referente teórico está muy asociado al concepto de zona de desarrollo próximo de Vigotsky, ya que se asienta en la idea de que el aprendizaje se inicia en la interacción social entre el maestro y el alumno en la cual ambos comparten la responsabilidad para la realización de una actividad escolar. El educador va regulando sus intervenciones pedagógicas en la medida que el alumno adopta gradualmente un papel más activo y logra asumir solo la responsabilidad de la tarea. En otras palabras, el aprendiz se involucra desde el principio con la ayuda del profesor en la actividad; ayuda que es temporal y ajustable a las mismas necesidades de alumno. De esta manera, el modelo de discurso, de manera general, funciona como un andamiaje, es decir como un

soporte, porque el docente se vale del mismo para ayudar al estudiante a ser cada vez más autónomo y responsable de sus aprendizajes. Cazden estima que en la llamada *enseñanza recíproca*⁴ es donde se evidencia con más claridad el modelo del andamiaje.

Para que la *internalización* del conocimiento se dé, es necesario que el proceso del andamiaje no se limite a ser información recibida, sino que esta última le permita al alumno descubrir nuevas ideas. En este sentido, no es lo mismo ayudar al estudiante a dar la respuesta correcta que apoyarlo, a través del andamiaje, a obtener un conocimiento que lo capacite a elaborar solo en un futuro respuestas correctas a preguntas similares.⁵

Además de la modalidad del discurso como andamiaje, existe la posibilidad del discurso como *reconceptualización*. La reconceptualización, que se concretiza en el tercer momento de la secuencia IRC —el comentario— es otro tipo de intervención docente que consiste en promover en el aprendiz una nueva manera de concebir, comprender o categorizar los contenidos escolares abordados.

De acuerdo con esta investigadora, en una sesión de clases se pueden dar diversos acontecimientos, por ejemplo: la exposición del docente, la lectura en pequeños grupos, la discusión, el dictado, las entrevistas individuales, actividades en equipos de alumnos...; estos eventos son múltiples y la estructura episódica de una sesión escolar puede ser fácilmente identificada por los actores del proceso. Cada episodio posee una estructura discursiva que se adecua a ciertos propósitos educativos. El investigador puede estudiar, mediante un modelo de análisis

⁴ La enseñanza recíproca es un modelo de aprendizaje cooperativo encaminado a mejorar la comprensión de textos. El modelo plantea que todos los estudiantes, rotativamente, deben asumir el rol de líderes, los demás plantean dudas, participan en el debate o hacen contribuciones. ¿Cuál sería, entonces, el rol del docente? Éste debe de funcionar como guía que orienta y retroalimenta la discusión (Consúltase Wertsch & Bivens, 1992).

⁵ En términos de Edwards y Mercer el conocimiento no debe ser ritual, sino un conocimiento de principios, que le permita al alumno generar nuevo conocimiento.

comprehensivo, la clase en su totalidad; o bien, abordar sólo un tipo de episodio o un componente del mismo.

Considera que la estructura básica, no marcada, más usual del discurso escolar es la secuencia tripartita: iniciación del educador, respuesta del alumno y comentario del primero (IRC). Cazden basa sus análisis de la estructura IRC en los modelos de Sinclair y Coulthard (véase los apartado 1.3.2 y capítulo VI) y, primordialmente, en el de Mehan (véase el apartado 1.4.4).

Además de este patrón recurrente, que también se le ha denominado *recitado*, existen otras modalidades en la estructura de la clase que han sido muy poco estudiadas. Cazden reflexiona sobre algunas *variaciones* en la estructura discursiva escolar: la discusión, la solicitud de ayuda, la entrevista de redacción, el correo electrónico y las diferencias culturales de interacción.

En la *discusión*, los participantes reflexionan, deliberan o debaten entre sí; los estudiantes no se limitan a contestar las preguntas evaluadas y previstas por el profesor; el docente reduce sus tiempos de intervención; por lo tanto, los alumnos participan más, de manera voluntaria y sin haber sido nominados anticipadamente. En el aula la estructura de participación en las diferentes actividades comporta necesariamente derechos y obligaciones de los actores. Para dimensionar la importancia de la discusión, como una forma alternativa de la estructura IRC, es conveniente recordar que desde el lugar que desee el maestro posee el *derecho* a hablar siempre y a cualquier alumno; además puede interrumpir el turno de otros y apropiarse, si le apetece, de todos los silencios. No obstante, en la discusión los alumnos se autoseleccionan con más frecuencia, pues la operatividad de los turnos está más determinada por la situación en el momento de participar que por la nominación del profesor. Asimismo, en las lecciones el destinatario directo de los alumnos casi siempre es el docente; los estudiantes cuando se dirigen a sus compañeros lo hacen en tercera persona: “No estoy de

acuerdo con Helena". Sin embargo, en la discusión los alumnos se interpelan directamente con más frecuencia; es una variación de estructura comunicativa que favorece la interacción entre iguales. Finalmente, en la discusión existe una mayor tendencia a usar el habla exploratoria (consúltese el apartado 1.2.2), menos estructurada y más eficaz que el discurso de redacción final para la construcción de los saberes.

Hay dos variantes que están relacionadas con la modificación numérica de los participantes y que implican una interacción más individualizada maestro-alumno: la *solicitud de ayuda* y la *entrevista de redacción*. Para los educandos resulta más difícil iniciar una conversación con su profesor. No obstante, cuando solicitan ayuda del docente estilan usar una serie de recursos no verbales; de esta manera, el docente asegura el control sobre la demanda de apoyo, dado que es de su competencia otorgar o negar la ayuda, o bien, aplazarla hasta cuando lo considere pertinente. Cazden, de igual forma, considera que la entrevista de redacción, en la cual el docente se reúne con el alumno con la intención de ofrecerle asesoría para que mejore sus textos escritos, es una variante más de la estructura comunicativa escolar. Sin embargo, es posible que el docente, al no disminuir el control y visualizar la entrevista como un acto puramente informativo, reincida en la secuencia IRC.

El medio de interacción da lugar a diferencias discursivas significativas. Por razones obvias, en el *correo electrónico* el tiempo entre las iniciaciones y las reacciones es mayor que en la estructura IRC; la pertinencia no está determinada por lo que se dijo en el momento inmediato anterior, sino por la temática en su totalidad; las respuestas de los estudiantes son más largas y preconcebidas; las evaluaciones de los docentes son casi nulas; y, los alumnos se hacen más comentarios entre sí. Pese a que se le ha atribuido al uso del ordenador una influencia negativa en la organización social de la clase por su carácter

individualista y aislante, Cazden opina que éste favorece la interacción entre los participantes.⁶

Las *diferencias culturales* entre los estudiantes pueden dar lugar a variadas formas de comunicación alternativas que suponen experiencias culturalmente extrañas para el docente y que enfatizan la posibilidad de una mayor discontinuidad cultural o interferencia sociolingüística entre la casa y la escuela. En aulas que albergan educandos de diferente procedencia, si el profesor desconoce las variadas formas de participación cultural de sus alumnos, puede dañar seriamente la eficacia docente y elaborar, por prejuicios injustificados y a veces inconscientes, percepciones negativas relativas a la actuación comunicativa de los mismos.

Los profesores comparten en común una serie de rasgos discursivos, es decir, hay un *registro*⁷ conversacional típico que les permite controlar el sistema de comunicación en el aula. Basándose en Stubbs (1976b), Cazden (1988) menciona ocho tipos de funciones metacomunicativas que distinguen a este registro: centrar la atención, controlar la calidad de las intervenciones, corroborar que se ha comprendido, resumir, definir, adaptar, corregir y determinar el tema.

Del mismo modo existe un registro lingüístico de los alumnos, no de cómo hablan, sino lo que la escuela le demanda en cuanto a competencia comunicativa. Paradójicamente este registro no se enseña de manera explícita, forma parte del currículum oculto; por ejemplo, en el ámbito universitario la narración de

⁶ Existe un debate en relación con el uso de las nuevas tecnología en educación. Algunos, desde una perspectiva apocalíptica, satanizan el uso de estos medios; mientras que otros, desde una visión más integrista, les otorgan beneficios desmedidos. El uso de nuevas tecnologías en el aula no garantiza el éxito o asegura el fracaso educativo. Éstos están más motivados por el sistema de comunicación que implanta el docente. Pueden darse prácticas académicas muy conservadoras en la comunicación cara a cara o muy innovadoras a través de un medio de comunicación, o bien, lo inverso. Consúltase Eco (1964) y Pérez Tornero (2000).

⁷ Cazden define al registro como una variante del lenguaje representativa de un rol específico y relacionada con ciertos contextos de uso.

experiencias personales, aunque a veces son muy útiles, no siempre tiene buena acogida, pues de manera implícita se considera que lo personal debe estar fuera de la esfera de lo académico.

Qué obligaciones comporta, según Cazden, para el estudiante este registro:

- 1) Debe participar en el momento oportuno, conforme a las reglas básicas educacionales.⁸
- 2) Hacer uso de una sintaxis estándar o “correcta”. En ocasiones esto implica un dilema para el estudiante, pues tiene que atender las expectativas, no siempre coincidentes, de una audiencia dual, el docente y los compañeros de clase.
- 3) Ser preciso y evitar las descontextualizaciones o generalizaciones.
- 4) Hacer uso del lenguaje científico y académico instituido por las disciplinas estudiadas.
- 5) Ser pertinente y conciso.

Como hemos podido observar a lo largo de este capítulo, gran parte de las investigaciones sobre el discurso escolar se han abocado al análisis de la interacción profesor-alumno. Al parecer, los investigadores de este campo no han estimado que el estudio de la interacción entre alumnos sea significativo, pues son pocos los trabajos al respecto. De igual manera, Cazden (1988) opina que la interacción entre iguales es poco frecuente en los salones de clase. La organización social áulica no favorece este tipo de relaciones, el maestro es quien controla los turnos de participación y la conversación entre alumnos es poco tolerada. Sin embargo,

Whatever its frequency, there are good reasons for studying peer talk, both as a potentially useful medium for official academic tasks, and as an inevitable unofficial component of classroom life. Officially, peer talk may have both cognitive and motivational benefits (Cazden, 1985: 448).

⁸ Las reglas básicas educacionales, según estos autores, regulan las interacciones verbales en el aula, es decir, el actuar y el decir pertinentes de docentes y alumnos (véase apartado 4.2).

Cuáles serían los beneficios de la interacción entre pares, desde el pensar de Cazden: 1) es un catalizador del *conflicto sociocognitivo*, que es el desacuerdo interno que se produce por la toma de conciencia de una respuesta diferente de la propia;⁹ 2) funciona como una representación de roles complementarios, es decir, los estudiantes resuelven la tarea de una manera conjunta sin que medie el conflicto entre ellos; 3) el discurso se orienta hacia un auditorio, que surge de la necesidad de ser comprendido y de la posibilidad de una retroalimentación del otro cuando no se ha sido lo suficientemente adecuado o claro; 4) se favorece el habla exploratoria, que como ya había mencionado, puede ser útil en la elaboración de ideas.

En una relación tan marcada por la asimetría, el docente posee derechos de participación de los cuales no goza el alumno, como hacer preguntas o dar instrucciones; no obstante, la relación entre iguales es el único contexto en donde los roles interaccionales pueden invertirse y los educandos puede ejercer atribuciones que suelen corresponderle sólo al maestro.

Asimismo, una sociedad que pretende ser democrática y plural está comprometida a instaurar un sistema educativo con una organización escolar que afirme, mediante la promoción de las interacciones entre iguales, el respeto a la diferencia y a la diversidad.

1.5. El análisis crítico del discurso escolar

El análisis crítico del discurso (ACD) no es una corriente o escuela de análisis del discurso; según van Dijk (2001) es una “manera” o “perspectiva” peculiar de hacer teoría y aplicarla al análisis del discurso. Pese a esta afirmación,

⁹ Resolver este desacuerdo por la sumisión social de uno de los participantes no puede ser benéfico para la construcción del conocimiento y no es lo propio del conflicto sociocognitivo.

es un paradigma de investigación ubicado en el campo de la lingüística (Wodak, 2001). Su interés primordial es estudiar la manera en que el abuso del poder, el dominio y la desigualdad son ejercidos, reproducidos y, pocas veces, resistidos por los discursos en el contexto social.

Para entender cómo las estructuras discursivas reproducen o desafían el dominio social, los analistas del discurso se valen de la categoría analítica el *orden del discurso*. Este concepto, tomado de Foucault (1971), se centra en las formas de negociación del poder de los discursos, es decir, cómo se producen y distribuyen, también cómo se les confiere socialmente un valor con relación a quienes los producen y los contextos donde se circulan.

Para el estudio del orden del discurso es preciso tener presente que el poder y la autoridad de quienes producen los discursos se proyecta sobre éstos y provocan la desigualdad entre ellos. Puede descubrirse así un orden social de los discursos que se asienta, en consecuencia, sobre un principio de desigualdad, lo que explica por qué, *junto a discursos autorizados, encontramos discursos des-autorizados, frente a discursos legitimados, discursos des-legitimados, frente a discursos dominantes o mayoritarios, discursos minoritarios* (Martín Rojo, 2003a: 168).

Los discursos legitiman ideologías, saberes y creencias sobre lo que es “normal” o “esencial”, al presentarlos como una cuestión natural, como algo “dado”, afirmando con ello el orden social. Dado que las relaciones de poder, la carga ideológica y los usos específicos de los discursos no son evidentes para los hablantes, el ACD busca hacer transparentes esos usos y abusos de poder que subyacen en las prácticas discursivas. En este sentido, el ACD pretende intensificar la reflexividad,¹⁰ al intervenir en el orden social y discursivo dotando a los

¹⁰ De acuerdo con Giddens, la reflexividad consiste en la posibilidad de que las personas transformen sus prácticas sociales a partir del conocimiento y de la información que reciben sobre ellas (citado en Fairclough y Wodak, 1997).

hablantes de herramientas para el análisis de los discursos propios y ajenos, e incrementar de esta manera la conciencia crítica del uso lingüístico.

Las teorías críticas [...] poseen una posición especial como guías para la acción humana. Se proponen producir ilustración y emancipación. [...] la teoría crítica trata de generar en los agentes la conciencia de los modos en que se engañan respecto de sus propias necesidades e intereses. [...] Uno de los objetivos del ACD consiste en “desmitificar” los discursos mediante el descifrado de las ideologías (Wodak, 2001: 30).

Los analistas críticos consideran que el discurso y la investigación son prácticas sociales situadas sociopolíticamente, niegan la posibilidad de una ciencia libre de valores, por lo cual la conciencia de la función social del investigador es inherente a su tarea analítica. Manifiestan abiertamente que sus análisis son prácticas sociales, implicadas en movimientos sociales y políticos en beneficio de los desposeídos y dominados. En este sentido, es un enfoque que se compromete con los procesos de cambio social y político que favorecen la resistencia a la dominación social de los poderosos.

Esta explicitación abierta, a diferencia de gran parte de otros enfoques, en cuanto a la posición y compromiso político de estos estudiosos le ha valido al ACD severas críticas, por tanto algunos juzgan que es más una interpretación ideológica que un análisis. “Por consiguiente, [...] el ACD nada constantemente entre las dos aguas de la investigación social y de la argumentación política” (Meyer, 2001: 58). Ante las valoraciones negativas sobre la postura “política” y “acientífica”, los teóricos de esta perspectiva argumentan que todo paradigma de la investigación es político, aun sin pretenderlo deliberadamente ni tomar partido en asuntos sociales (van Dijk, 2001).

Foucault (1971) puso en tela de juicio la supuesta objetividad de las ciencias sociales, evidenció que lo político es inherente a ellas; al respecto, el ACD no es la

excepción, lo peculiar es que se declara comprometido con las luchas emancipadoras en defensa de los oprimidos y de los excluidos que padecen de alguna manera discriminación social.

Entre los fundamentos teóricos del ACD tenemos a la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt (sobre todo Habermas), la lingüística crítica (primordialmente la que se desarrolló en Gran Bretaña y Australia), las teorías de Foucault, la teoría social de Bourdieu, la lingüística textual, la sociolingüística, la lingüística aplicada, la pragmática y la semiótica social (consúltese Meyer, 2001).

Es una perspectiva que se caracteriza por su acentuado eclecticismo teórico y metodológico.¹¹ “Since CDA is not a specific direction of research, it does not have a unitary theoretical framework. [...] there are many types of CDA, and these may be theoretically and analytically quite diverse” (van Dijk, 2001: 353). No obstante esta diversidad, existen una serie de principios teóricos básicos, enunciados por Fairclough y Wodak (1997), que orientan las tareas de investigación de los analistas críticos del discurso: 1. El ACD aborda problemas sociales. No se interesa por el lenguaje en sí mismo, sólo en la medida en que los procesos sociales poseen un carácter discursivo. 2. Las relaciones de poder son discursivas, porque el poder se ejerce y se negocia en el interior del discurso. El poder del discurso no está en sí mismo, se lo confiere el poderoso que hace uso de él. 3. El discurso constituye a la sociedad y a la cultura; y es constituido, a la vez, por ellas. Existe una relación dialéctica entre las prácticas discursivas y la

¹¹ Si se desea conocer las tendencias teórico-metodológicas del ACD, Meyer (2001) hace una acertada descripción de los sustentos teóricos, algunos aspectos metodológicos —como la recogida de datos y tratamiento analíticos de los mismos— y los criterios de validación de las investigaciones de los exponentes más relevantes del ACD, Wodak, van Dijk, Jäger, Scollon y Fairclough. De manera general, se puede decir que Wodak se caracteriza por un enfoque histórico, van Dijk por la vertiente sociopsicológica, Jäger por el constructivismo, Scollon por el enfoque microsociológico análisis mediato del discurso y Fairclough por la lingüística sistémica funcional. Asimismo, para conocer el desarrollo del ACD en España y América Latina consultar a Martín Rojo, Pardo y Whittaker (1998).

estructura social. 4. El discurso hace un trabajo ideológico que favorece la reproducción de las relaciones desiguales de poder, las cuales no suelen ser evidentes para los hablantes. 5. El discurso es histórico, está situado en un tiempo, un espacio, un contexto sociocultural e intertextual en donde los textos no están aislados, compiten entre ellos por el poder. 6. La relación entre el texto y la sociedad no es determinista, está mediada por los órdenes del discurso. 7. El análisis del discurso es interpretativo y explicativo. 8. El discurso es acción social.

La postura política de los analistas del discurso y su rechazo a las teorías acríticas han definido el supuesto epistemológico a partir del cual construyen sus objetos de estudio; no se interesan por las teorías o paradigmas en boga, su primordial interés, como ya mencionamos, es estudiar los problemas sociales. Motivo por el cual, entre sus principales campos de indagación están el discurso político, de los medios y del poder; los estudios feministas, sobre racismo, antisemitismo, nacionalismo y etnocentrismo. Como campos de investigación subsidiarios tenemos los análisis sobre las relaciones de poder entre pacientes y médicos, en las instituciones jurídicas, educativas y empresariales (van Dijk, 2001). El centrarse en los problemas sociales los ha obligado a adoptar un enfoque multidisciplinar, necesario para abordar las dimensiones culturales, sociales, políticas, históricas, cognitivas y emocionales implicadas en los discursos.

Metodológicamente el ACD busca ir más allá de la *descripción* e *interpretación* del discurso, pretende una *explicación* del mismo de acuerdo con sus propiedades como interacción social y componente de la estructura social. Desde estas intenciones, van Dijk (1997a) propone una mirada tridimensional al discurso, como uso del lenguaje, comunicación (cognición) e interacción social. Al igual, Fairclough plantea tres dimensiones de análisis: “The method of discourse analysis includes linguistic *description* of the language text, *interpretation* of the relationship between the (productive and interpretative) discursive processes and the text, and

explanation of the relationship between the discursive processes and the social processes” (Fairclough, 1995: 97).

De esta manera, el discurso se aborda en su dimensión descriptiva como práctica textual, en su dimensión interpretativa como práctica discursiva y en su dimensión explicativa como práctica social (Martín Rojo, 2003a).

Lo educativo no ha sido suficientemente problematizado como objeto de estudio por el ACD. Como se mencionó anteriormente, los analistas del discurso no lo conciben como uno de sus problemas prioritarios de estudio. Lo educativo ha sido abordado como un asunto subsidiario a otras problemáticas, como la de género, raza, autoridad, inequidad subyacente en contextos interculturales o en la enseñanza de segundas lenguas, la configuración de identidades o la conciencia crítica en los usos del lenguaje. Entre las temáticas educativas trabajadas por el ACD tenemos los textos escritos de las políticas educativas y de los libros de textos, así como la conceptualización del conocimiento y su relación con la producción de textos. Los estudios sobre los procesos interactivos en las prácticas comunicativas en el aula y su relación con la construcción del conocimiento han merecido poca atención.

Por otro lado, muchos de los principios teóricos del ACD se concretizan en el análisis mediante categorías lingüísticas. Razón por la cual es una perspectiva analítica que exige una habilitación lingüística por parte del analista, con la que no siempre cuentan los estudiosos del campo de la investigación educativa.

A key problem for educators using CDA [...] is that educators are not often trained as linguists and thus, “when you do really detailed linguistics work on a text, you disable many of your readers. There are lost of readers who need to know about the power of critical discourse analysis, but if you do detailed linguistic work it means that only linguists have that text accessible to them” [...] Lack of attention to linguistic predecessors does not allow students of CDA to

understand the relationships between microlinguistic aspects of text [...] and ways of representing knowledge... (Rogers, 2004: xi).

Estas condicionantes, entre otras, no han favorecido un desarrollo adecuado del ACD en el ámbito de la investigación de los contextos áulicos. No obstante el ACD comporta potencialmente un marco teórico significativo y útil en la detección de problemas educativos, en la búsqueda de soluciones y, sobre todo, abre la posibilidad de pensar y construir una educación más justa, acorde y equitativa para los grupos de las clases desfavorecidas y de las minorías étnicas, cuyas políticas y prácticas educativas los han condenado al fracaso y a la exclusión escolar, es decir, el ACD se concibe como un espacio alternativo para el cambio social.

Rogers (2004) opina que las teorías críticas del discurso no han aportado suficientemente en cuestiones educativas ni las teorías del aprendizaje sociocultural han hecho hincapié en aspectos relativos a la inequidad y a los privilegios sociales. En este sentido, el ACD puede contribuir a explicar el aprendizaje desde dos perspectivas. La primera, la contribución a la comprensión, desde una posición crítica, de los procesos de aprendizaje de una manera más íntegra y compleja, al centrarse en aspectos obviados por otros enfoques teórico-metodológicos. La segunda implica la alternativa de que los investigadores modifiquen sus niveles de participación dentro de los procesos de indagación, es decir, que vayan más allá de la crítica y busquen la transformación social que surge propiamente de la crítica (Rogers, 2004: 246).

Learning as social transformation is important to realizing a vision democratic education. Systems of education [...] are not the only vehicles for which such learning can realized. However, schools are highly organized institutions through which critique of society can be coupled with hope and possibility of constructing more social just spaces (Rogers, 2004: 13).

Para que esto suceda, el ACD debe enfrentar varios desafíos. Primordialmente, el reto en el campo educativo estaría en, por un lado, describir, interpretar y explicar las relaciones entre el sistema (formas) y los usos del lenguaje (funciones)¹² en contextos de formación, así como teorizar sobre las correlaciones del ACD con las teorías de la enseñanza;¹³ y, por otro, hacer operativas las teorías del ACD en la explicación de lo que sucede comunicativamente en diversos escenarios educativos. Problemática que, desde la perspectiva de Meyer, no es privativa de la investigación educativa:

La cuestión principal en este caso es poner en claro el modo en que los distintos métodos de ACD consiguen convertir sus afirmaciones teóricas en instrumentos y métodos de análisis. En particular, el énfasis recae en la mediación entre las grandes teorías, tal como se aplican a la sociedad en general, y los ejemplos concretos de interacción social, que para el ACD son el punto focal del análisis (Meyer, 2001: 40).

1.6. El análisis etnográfico y crítico del discurso escolar

Actualmente, a nivel mundial, estamos atravesando una fase de importantes transformaciones: crecimiento alarmante de la pobreza, deterioro ambiental, surgimiento de “Terceros Mundos interiores” (Sousa Santos, 2000: 174) en los llamados países del primer mundo, aumento de las desigualdades sociales, flujos migratorios, disminución de los recursos, nuevas prácticas de exclusión social,

¹² No olvidemos que uno de los sustentos teóricos del ACD es la lingüística sistémica funcional de Halliday (1982), teoría lingüística que estudia las funciones del lenguaje: ideativa, interpersonal y textual. Entre otras cuestiones, Halliday atiende las relaciones entre la estructura profunda —aspectos de la forma— y la estructura superficial —entendida como las funciones del lenguaje en contextos de uso—; es decir, “...la relación entre el sistema gramatical y las necesidades sociales y personales que el lenguaje ha de satisfacer” (Wodak, 2001: 27).

¹³ “Although many discourse analytic accounts have produced useful accounts of discourse as it appears in classrooms and other settings, few have tried to go further and identify ways in which these forms of language are connected to theories of learning” (Rogers, 2004: x).

pérdida de credibilidad del Estado... En fin, ante este desolador panorama político y social y la crisis epistemológica por la que atraviesa la ciencia moderna, los investigadores de las disciplinas sociales y humanísticas buscan formas alternativas de aproximación a sus objetos de estudio.

En el ámbito de los estudios del lenguaje, a partir de la década de 1990, un nuevo enfoque de investigación de carácter pluridisciplinar, que integra a la sociolingüística interaccional, la etnografía y el análisis crítico, se ha propuesto el estudio de las prácticas discursivas en sus contextos históricos y sociales (Prego Vázquez, 2007).¹⁴ Esta orientación analítica pretende examinar con mayor hondura las dinámicas de la interacción social o los vínculos entre discurso y estructura social interpretándolos como dimensiones de la construcción de la realidad.¹⁵

A partir de la consideración de que los participantes no siempre comparten normas, creencias, valores, prácticas sociales y concepciones del mundo, estos estudios pretenden contribuir, de manera general, en acciones de transformación social, encaminadas a la búsqueda de equidad y justicia en comunidades socialmente heterogéneas, mediante la exploración de ciertas categorías sociales o actividades de la realidad organizada, como el género, la nacionalidad, la raza, la emigración o la etnicidad, entre otras muchas.

De este modo, “il s’agit donc de renforcer les rapports entre la sociolinguistique interactionniste et l’ethnographie tant actuelle qu’historique”

¹⁴ Según, esta autora “This multipronged analytical framework can be seen in the various studies included in the book by Sarangi and Roberts (1999a) on talk in the workplace, or in the research by Gunnarson et al. (1997). The following also respond to this methodology: the study by Sarangi and Slembrouk (1996); the analysis of talk power carried out by Thomborrow (2002) within various institutional contexts; the study by Tusón and Unamuno (1999) within the context of schools; the research by Martín Rojo and Gómez Esteban (2002) into gender and power in the professional context; Codó Olsina’s doctoral thesis (2003), which focused on institutional/emigrant encounters; or the article by Morales López et al. (2005), among others” (Prego Vázquez, 2007: 321).

¹⁵ Para estimar el potencial analítico de este enfoque metodológico consúltese, además, los trabajos de Collins, Slembrouk y Blommaert (Blommaert, Collins & Slembrouk, 2004; Blommaert, 2001; Collins & Slembrouk, 2004).

(Heller, 2002: 9) para comprender cómo se construyen las diferencias y desigualdades sociales. No obstante, “une telle approche nécessite donc un point de vue critique, dans le sens d’une sociolinguistique capable de révéler quels intérêts sous-tendent les actions, les représentations et les discours, et qui bénéficie de l’évolution des processus sociaux...” (Heller, 2002: 10).

Dentro de este campo emergente de indagación, muchas investigaciones se han centrado en el estudio de la interacción en escenarios institucionales, ya que el análisis de las relaciones entre prácticas comunicativas, cultura y orden social favorece el develamiento de problemas sociales y maneras de ejercer el poder (Heller, 2001). Para Heller, “...le pouvoir se définit comme le contrôle sur la production et la distribution de ressources (symboliques et matérielles) valorisées, et aussi sur la définition de ce qui compte comme ressources à valoriser...” (Heller, 2002: 21).

Esta perspectiva analítica concibe, entonces, a las instituciones como escenarios de selección social, escenarios donde se practica el poder; en otras palabras, lugares donde se regula la producción y distribución de recursos estimados socialmente valiosos.

En este sentido, la escuela se visualiza como un espacio institucional que produce un conocimiento acerca del mundo, pero no cualquier conocimiento, sino el que la sociedad reconoce como importante. Esta manera de pensar a la escuela nos permite comprender, entonces, la forma en que ella contribuye a la producción y reproducción de ciertas categorías sociales para la distribución de lo que se considera conocimiento legítimo.

De acuerdo con Heller (2001), adoptar esta posición crítica nos obliga a reflexionar sobre las formas de conocimiento que la escuela privilegia y, por supuesto, sobre aquellas que invalida. En este marco de racionalidad, cabría preguntarnos por qué la experiencia sobre el mundo de algunos estudiantes es

encontrada valiosa y legítima, mientras que la de otros es desautorizada y marginada; asimismo, dilucidar el porqué algunos alumnos son juzgados académicamente exitosos y otros no.

Así, algunas investigaciones (Collins, 1991, 2001; Collins & Blot, 2003; Martin-Jones & Jones, 2000; Heller, 1995, 1999, 2003;), al indagar sobre categorías sociales como clase, raza, etnia, género y emigración, se han propuesto estudiar esta dinámica de la reproducción social y cultural en la escuela que, como sabemos, está articulada a la preservación o a la transformación de las relaciones de poder entre los diferentes actores sociales. Según Heller (2001), son diversas las maneras en que el discurso se implica en esta dinámica:

First, the value attached to linguistic varieties shows up in the judgments made about the intellectual competence of their users (individually and collectively), judgments which are based on the use of elements of these varieties in all kinds of interactional performances. Second, the social organization of discourse itself (who get to talk when, for example), allows certain actors to exercise such judgments over others, to control access to educational interactions where knowledge is constructed, and to control what gets to count as knowledge. Third, the structure of discourse generally indexes frames of reference which must be shared in order for an activity (like, say, learning) to be considered to be taking place; the ability of participants to build such shared frames on the basis of normatively conventionalized discourse structures affects their ability to do the work of doing “learning” together, to display their activity to each other, and to make appropriate judgments on the basis of the behavior displayed (Heller, 2001: 256).

Para entender cómo se construyen las desigualdades sociales es necesario comprender que las prácticas lingüísticas son recursos que están íntimamente relacionados con las posibilidades de acceso a redes sociales y a actividades donde se construyen y distribuyen otros tipos de recursos. En consecuencia, en el ámbito escolar, las representaciones sociales que los participantes construyen y comparten sobre el uso de ciertas variedades lingüísticas comportan un ejercicio de poder

relacionado con ciertas prácticas de exclusión e inclusión que impactan en el proceso de aprendizaje y, por ende, en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes. En fin, para entender las prácticas comunicativas es pertinente abordar cómo los recursos lingüísticos son distribuidos en la sociedad.

En España se está realizando un trabajo muy interesante sobre los procesos de interacción áulica desde este nuevo enfoque. Martín Rojo y colaboradores (2000, 2003 y 2005) han indagado sobre la diversidad lingüística y cultural en la escuela y sus consecuencias sociales y educativas. Los proyectos de investigación coordinados por Martín Rojo: *Diversidad cultural y lingüística: una propuesta de estrategias y recursos para la educación* (Martín Rojo et al., 2000), *Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en el aula* (Martín Rojo et al., 2003) y *La comunicación intercultural y la integración social en el contexto de diferentes políticas nacionales y lingüísticas* (Martín Rojo et al., 2005) —realizados en colaboración con Esther Alcalá Recuerda, Celso Álvarez Cáccamo, Théophile Ambadiang, Aitana Garí, Isabel García Parejo, Héctor Grad Fuchsel, Monica Heller, Laura Mijares, Adriana Patiño, Miguel Pérez Milans, Irina Rasskin Gutman, Ana María Relaño Pastor, M^a Ángeles Rodríguez Iglesias, Jef Verschueren y Rachel Whittaker— son muestras representativas de la trascendencia del trabajo colaborativo interinstitucional en este ámbito de investigación.

Tusón, Nussbaum y Unamuno (Tusón y Unamuno, 1999; Unamuno, 1997, 2003; Unamuno y Nussbaum, 2006), también desde una perspectiva multidisciplinar, han realizado un trabajo muy valioso, dentro del campo del análisis del discurso escolar, en el que abordan el estudio de los fallos comunicativos y el análisis de la conversación en contextos multiculturales.

Si bien este nuevo enfoque, por su carácter emergente, implica la exigencia de un debate epistemológico y metodológico propio de un campo de estudio en

consolidación,¹⁶ es sin lugar a dudas una aproximación holista y crítica al análisis de las prácticas comunicativas, más acorde con las condiciones por las que atraviesa el actual orden social.

A partir de esta mirada general sobre el suceder de las indagaciones que conciernen al campo del discurso escolar, se puede apreciar la existencia de un primer paradigma de investigación de corte positivista-cuantitativo, el cual ha derivado —como parte de la misma consolidación de este campo de investigación— en un paradigma interpretativo-cualitativo. En el siguiente capítulo, a la luz de este segundo paradigma de investigación, describiré los supuestos, preguntas y objetivos que orientaron este trabajo, a la par, de la presentación del marco teórico-metodológico y de la explicación de cómo se llevó a cabo el proceso de recolección, procesamiento y análisis de los datos.

¹⁶ Consúltase a Heller (2002), quien reflexiona sobre los aspectos ontológicos, epistemológicos, deontológicos y políticos implicados en la construcción de este enfoque sociolingüístico crítico.

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

La finalidad del presente capítulo es dar a conocer el diseño metodológico y la serie de cuestionamientos que guiaron las tareas de investigación. Por lo cual, se expondrán los supuestos teórico-metodológicos que orientaron la indagación, las preguntas de investigación, el propósito general, los objetivos específicos y las perspectivas teórico-metodológicas a partir de las cuales se realizó el trabajo, así como los procedimientos de recolección, tratamiento y análisis de los datos.

2.1. Punto de partida de la investigación: formulación de supuestos, preguntas y objetivos

Al inicio de esta investigación fue ineludible el preguntarse ¿cómo reflexionar acerca de la enseñanza?, ¿qué referentes teóricos y qué modelo metodológico seleccionar para analizar el discurso escolar? La selección del conjunto de conceptos y del método de análisis derivó de los propósitos de investigación y de la manera de entender el proceso educativo como práctica discursiva. Así, los objetivos de la investigación permitieron estudiar las prácticas comunicativas *distintivas* del aula como una actividad discursiva compleja, que entreteje una trama de intersubjetividad, instaure obligaciones y derechos, ejerce persuasión y control, configura identidades. En este sentido, el discurso escolar, si

bien está relacionado con las prácticas de la interlocución cotidiana, se distancia de ellas por su intencionalidad, por su articulación al espacio educativo, por los roles institucionalizados de los actores sociales y por el tipo de competencias lingüísticas y comunicativas exigidas a los mismos.

Las preguntas de investigación se generaron a partir de los siguientes supuestos:

- En el salón de clases, los participantes hacen uso de un conjunto de recursos lingüísticos y comunicativos de la conversación cotidiana que coexisten con prácticas discursivas *distintivas* del contexto áulico.
- Dada la tendencia a ritualizar los acontecimientos en el aula, la interacción se revela a través de una estructura episódica constituida de eventos que varían en intenciones y en las formas de organización social de los actores del proceso.
- Los eventos comunicativos poseen una estructura dialogal definida por las normas de interacción, las cuales regulan el sistema de alternancia de turnos y la distribución del capital lingüístico entre los participantes. De esta manera, los docentes, que suelen intervenir en más ocasiones y mantener el control interaccional, se autoseleccionan con frecuencia; mientras que los alumnos para participar son seleccionados casi siempre por el docente, lo que genera una apropiación desigual entre los participantes del tiempo y el espacio discursivo. Asimismo, interrumpir es un derecho del docente, si el alumno interrumpe está considerado como un acto de “impertinencia”.
- Los eventos comunicativos disponen de una estructura interna regulada por las normas de participación, que determinan la relación entre los participantes y la organización interna del discurso. En consecuencia, existe una correlación entre los tipos de participante y los actos comunicativos que ejecutan; de esta forma, los docentes poseen la facultad de abrir y cerrar los intercambios comunicativos

y de ejecutar la mayor parte de las iniciaciones; o bien, los alumnos casi nunca formulan preguntas, preguntar es derecho casi exclusivo de los docentes.

- El conocimiento y el respeto de las normas de interpretación que rigen la comunicación en el aula son ineludibles para la construcción compartida del conocimiento. El desconocerlas o el no acatarlas puede producir malentendidos e incomprensiones entre los protagonistas del proceso escolar que provocan problemas comunicativos y distorsionan las intenciones educativas.
- El análisis del discurso es una vía privilegiada para abordar el estudio de las prácticas comunicativas en el aula.
- Los participantes construyen con sus prácticas comunicativas relaciones sociales y representaciones identitarias, es decir, hacen uso de diferentes recursos lingüísticos que producen efectos enunciativos diversos con la intención de reproducir o transformar formas específicas de relación; de esta manera, docentes y alumnos promueven en el aula una relación marcada por la desigualdad.

Las preguntas que guiaron la enunciación de los objetivos fueron las siguientes:

- ¿Qué prácticas discursivas caracterizan a la acción comunicativa en el nivel superior de educación?
- ¿Qué eventos de habla son considerados relevantes por los participantes de la MEEIE?
- ¿Cuáles son las normas de interacción que permiten a los participantes apoderarse del espacio discursivo y distribuirse el capital lingüístico?
- ¿Cuáles son las normas de participación que favorecen o limitan las prácticas comunicativas de los participantes?

- ¿Se dan interferencias comunicativas entre docentes y alumnos que puedan incidir en el logro de las intenciones educativas? Y de ser así, ¿cómo y por qué se dan?
- ¿Cuál es el potencial del análisis del discurso como herramienta analítica para indagar sobre las prácticas comunicativas en el aula?
- ¿Qué recursos lingüísticos y comunicativos utilizan los participantes para establecer relaciones sociales entre sí?
- ¿Cómo configuran los participantes su comunidad de práctica y su identidad profesional?

Estas interrogantes me permitieron problematizar la realidad y construir el objeto de estudio a partir de la formulación del propósito general y los objetivos específicos, los cuales son:

Propósito general:

- Comprender y explicar las prácticas comunicativas *distintivas* de docentes y alumnos de la MEEIE, desde el análisis del discurso.

Objetivo específicos:

- Describir los eventos de habla significativos que configuran la estructura episódica y organizan la interacción escolar.
- Analizar la estructura dialogal, es decir, el origen, la toma y sucesión de los turnos de habla, así como la distribución del capital lingüístico entre los participantes.
- Estudiar la estructura interna u organización estructural de la lección para determinar las convergencias entre tipos de participantes y actos comunicativos.
- Identificar y conocer los conflictos comunicativos entre docentes y alumnos que puedan obstaculizar el éxito del proceso escolar.

- Verificar la validez del análisis del discurso en la descripción e interpretación de las prácticas comunicativas en el aula.
- Analizar la estructura de las relaciones interpersonales para conocer los vínculos de solidaridad y dominio entre los participantes.
- Explicar cómo los participantes construyen su comunidad de práctica, representan y construyen su identidad profesional.

2.2. Marco teórico-metodológico

Esta es una investigación predominantemente de corte cualitativo. Lo cualitativo no estriba en el uso o en la ausencia del dato numérico.¹ De acuerdo con Sandín Esteban,

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín Esteban, 2003: 123).

La noción de investigación cualitativa es un concepto extenso que alude a diversos enfoques teórico-epistemológicos e incluye múltiples métodos y técnicas de investigación.² Se decidió abordar el objeto de estudio desde una perspectiva

¹ Differences among approaches lie not in the presence or absence of quantification per se (if one thinks of quantification simply as a means of summarizing information) but in the underlying assumption of method and proof [...] What is essential to qualitative or naturalistic research is not that it avoids the use of frequency data, but that its primary concern is with deciding what makes sense to count—with definitions of the quality of things of social life (Erickson, 1977: 58 y 59).

² Según Sandín Esteban (2003), la investigación cualitativa es un paradigma de carácter *interpretativo, constructivista y naturalista*. Se caracteriza por la importancia que concede al *contexto*. Además, “Los contextos de investigación son *naturales* y no son contruidos ni modificados. El investigador *focaliza* su atención en ambientes naturales. Busca respuestas a sus cuestiones en el *mundo real*. La experiencia de las personas se aborda de manera *global* u *holísticamente*. No se entiende a la persona como un conjunto separado de variables. [...] [Finalmente], en los estudios

intermetodológica, por lo cual se utilizaron algunas herramientas analíticas de la investigación cualitativa, procedentes de diversos ámbitos disciplinarios, implicados en el análisis del discurso, a saber: microetnografía, análisis de la conversación, etnografía de la comunicación, sociolingüística interaccional, análisis del discurso escolar, teoría de la argumentación y teoría de la cortesía.

La investigación etnográfica, cuyas fuentes originales son la antropología cultural y la sociología cualitativa, se caracteriza por describir, mediante la vía inductiva y en sus contextos naturales, los procesos sociales y culturales desde una mirada global u holista; asimismo, procura eludir los juicios de valor y posee un carácter reflexivo. En otras palabras, es un tipo de investigación perteneciente al paradigma cualitativo (Latorre Beltrán, Del Rincón Igea y Arnal Agustín, 1996).

En el ámbito educativo, el enfoque etnográfico ha tenido en los últimos años un desarrollo significativo. Su propósito primordial ha sido describir las interacciones entre diferentes grupos sociales y culturales, a partir de las significaciones que los mismos participantes confieren a la acción educativa.³ En este sentido,

La etnografía educativa contribuye a descubrir la complejidad que encierran los fenómenos educativos y posibilita a las personas responsables de la política educativa y a los profesionales de la educación un conocimiento real y profundo de los mismos, orientando la introducción de reformas e innovaciones, así como la toma de decisiones (Sandín Esteban, 2003: 158).

El diseño metodológico, entendido éste como conjunto de procedimientos de recolección, tratamiento y análisis de datos, se sustentó en la microetnografía,

cualitativos el propio investigador se constituye en el *instrumento* principal que a través de la interacción con la realidad recoge datos sobre ésta" (Sandín Esteban, 2003: 125 y 126). El texto de Denzin & Lincoln (1994) resulta, también, muy útil para identificar y caracterizar este paradigma de investigación.

³ Los textos de Woods (1987) y Jackson (1991) constituyen referentes teóricos básicos en el campo de la investigación etnográfica educativa.

dado que la indagación se realizó en un programa escolar, institución educativa y comunidad específicos (como ya se dijo, la Especialidad en Investigación Educativa de la Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas), y la mayor parte de los datos fueron proporcionados por un grupo limitado de informantes. Cabe aclarar que

Debido al carácter circular y emergente del diseño etnográfico y a la constante interacción entre la recogida y el análisis de datos, se dice que las etapas de la investigación etnográfica no están claramente definidas o sistemáticamente establecidas como en otros tipos de investigación de carácter cuantitativo, en los que el diseño se construye *a priori* y se desarrolla de una manera lineal. Es por ello que el diseño etnográfico no es posible fijarlo de antemano, sino en rasgos muy generales, y éste se va construyendo y reformulando a lo largo del mismo proceso de investigación (Sandín Esteban, 2003: 156).

De esta manera, a partir de la explicitación de los objetivos de investigación se delineó, en un primer momento, un esbozo de diseño metodológico; posteriormente, a la par de la recogida de los datos y del análisis de los mismos, se definieron las dimensiones de estudio y construyeron las categorías de análisis; es decir, el diseño metodológico se fue reelaborando en el curso de la misma investigación.

Para el análisis de la estructura dialogal, este trabajo asumió la propuesta teórica de los analistas de la conversación (consúltese apartado 5.1), la cual se caracteriza por dos innovaciones metodológicas. La primera, el analizar grabaciones de conversaciones “espontáneas”, no controladas por el investigador, ya que “The method is rather a systematic analysis of what people do with language across situations” (Duranti, 1997: 247). La segunda, prescindir de nociones teóricas preconcebidas; se pretende que las categorías de análisis sean las mismas que utilizan los actores sociales en la interacción cuando interpretan lo enunciado. En otras palabras, se analiza el lenguaje en uso y no los referentes

teóricos o los patrones previstos con anticipación por los investigadores. Lo que hicieron estos estudiosos del lenguaje fue determinar, a través de métodos inductivos, tipos recurrentes de enunciados y preguntarse qué hacen las personas cuando hablan; además, descubrieron cómo estos patrones recurrentes generan expectativas secuenciales orientadas por los mismos participantes: “This means that utterances are treated as **social objects**, that is, structures or moves around which people organize their interaction” (Duranti, 1997: 247).

La decisión metodológica de encuadrar la presente investigación dentro de la etnografía de la comunicación (consúltese apartado 1.4.3) respondió a la necesidad de contar con una herramienta analítica que garantizara una aproximación más íntegra al objeto de estudio. Según Duranti (1988), esta escuela se interesa por estudiar el lenguaje como una praxis, es decir como “una forma de trabajo humano”,

This means that ethnographers of speaking, through a numbers of subjective, objective, and intersubjective methods (e.g. intuitions, audio-recording, transcriptions, interviews, participation in the life of the “subjects”), get involved in studying an “object” which is more complex and multiform than that typically studied in other branches of linguistics (Duranti, 1988: 219).

Se consideraron, entonces, estrategias de orden cualitativo de la etnografía de la comunicación, encauzadas a la descripción de ciertos patrones comunicativos de una comunidad concreta, la cual comparte un repertorio verbal y una serie de reglas que regulan la interacción comunicativa. Estas reglas y normas de actuación, que son parte de la competencia comunicativa, orientan a los interlocutores con relación a cuáles son las expectativas apropiadas en cada situación y su adquisición son parte de un aprendizaje no ajeno a equívocos. Así, el aula está vista como un escenario social cuya organización social se cristaliza a través de prácticas comunicativas. En consecuencia, este trabajo se centró en la interacción

comunicativa, entendida ésta como el *locus* a partir del cual se puede descifrar la realidad sociocultural de un grupo específico, la cual está estructurada en eventos comunicativos.

Asimismo, se rescataron algunos referentes teóricos de la sociolingüística interaccional (véase el apartado 1.4.3), perspectiva multidisciplinaria que se caracteriza por realizar aproximaciones al discurso situado. La sociolingüística interaccional se centra en el estudio de la interacción social y de la construcción de identidades. A partir de análisis empíricos pretende contribuir a la elaboración de una teoría social que explique los comportamientos comunicativos, particularmente los de aquellos que participan en procesos de interacción asimétricos; conceptos como conocimiento esquemático, inferencia conversacional o convenciones contextualizadoras fueron de gran utilidad para abordar nuestro objeto de estudio.

El trabajo se sustenta, también, en el análisis del discurso escolar por su valioso carácter explicativo. En particular, se consideró el modelo analítico de Sinclair y Coulthard (1975) (consúltese apartado 1.3.2) para el estudio de la organización interna del discurso en categorías de análisis jerarquizadas. Además, algunos referentes conceptuales procedentes de la teoría sociocognitiva de Edwards y Mercer (1987) (consúltese apartado 1.1.2), como cultura epistemológica y reglas básicas educativas. Finalmente, también de la llamada nueva retórica que, desde una perspectiva dialógica de análisis de los procedimientos argumentativos, ha estudiado las diferentes categorías de la argumentación con el interés de formular los principios y las técnicas de persuasión; y de la teoría de la cortesía lingüística que es una herramienta analítica muy valiosa para abordar el análisis de la interacción de relaciones asimétricas de poder, que suelen ser características de los escenarios áulicos.

En resumen, estos enfoques cualitativos de la investigación fueron el sustento teórico-metodológico considerado pertinente para construir y reconstruir el proyecto de investigación; recabar, ordenar y examinar los datos; y, por supuesto, para diseñar las dimensiones y categorías de análisis.

2.3. Recolección de datos

Se trabajaron dos tipos de datos: teóricos y empíricos. Con relación a los segundos se hará una descripción detallada de su recopilación y tratamiento en líneas abajo. En cuanto a la recolección de datos teóricos, el propósito primordial fue adquirir información sobre las teorías, reflexiones, propuestas o aportaciones de investigación, relativas a nuestro objeto de estudio, con la finalidad de complementarlas, usarlas como referente teórico, rebatirlas o derivar conocimientos nuevos sobre el mismo.⁴

Si bien se entiende el aula como un microcosmo (Cazden, 1988), con cierto grado de autonomía con relación a las determinante institucionales y sociales, pues es un escenario donde las relaciones sociales se construyen en el proceso de interacción y se ponen en juego las condiciones específicas de los participantes —como su formación profesional, trayectoria académica y práctica profesional—, es también un escenario social en donde se realizan múltiples prácticas sociales en las que se concretizan las políticas educativas del Estado, el proyecto educativo institucional, los planes y programas de estudio, una determinada concepción de la enseñanza y las profesiones, etc. (Charles Creel, 1988). Razón por la cual se decidió recolectar información en documentos de carácter oficial referente al escenario social en que se desarrolló la investigación, como las políticas educativas de este

⁴ Gran parte de esta información se dio a conocer en el capítulo I de este trabajo.

nivel, planes y programas de estudio, textos sobre la historia de la institución y sus formas de organización académica-administrativa, el expediente de los estudiantes, el currículum vitae de los profesores, con el propósito de comprender las diferentes dimensiones contextuales en las que estas prácticas académicas, objeto de investigación, están insertas. Por otro lado, para lograr un reconocimiento más confiable de los problemas comunicativos que interfieren en el logro efectivo de los objetivos curriculares, se estimó pertinente conocer el material de lectura compendiado en la antología del curso;⁵ de esta manera se elevó la comprensión de lo que estaba ocurriendo en el aula, pues la investigadora tenía conocimiento de los contenidos curriculares trabajados en las sesiones observadas. Asimismo, los participantes me proporcionaron un conjunto de textos en los cuales ellos reflexionan sobre su propio proceso de formación académica, los cuales me resultaron muy útiles en la comprensión de la configuración de la identidad profesional del investigador educativo.

La información más relevante surgió de la investigación de campo, para la cual se utilizaron dos técnicas cualitativas de obtención de datos empíricos: 1) la observación participante, cuyo instrumento fue el registro de datos mediante videograbaciones, así como de diarios de campo y notas de campo; 2) las entrevistas que me permitieron, desde una postura émica, conocer las motivaciones y las razones de docentes y alumnos.

⁵ Los docentes de la Maestría en Educación están organizados en academias de acuerdo con las diversas especializaciones que oferta el programa académico. Una de las funciones de las academias es elaborar, mediante el trabajo colegiado, las antologías de los diversos cursos, la cuales contemplan las lecturas mínimas de los mismos. Esta medida fue tomada porque en Chiapas no se cuenta, ni en bibliotecas ni en librerías, con las suficientes fuentes para enfrentar con calidad el trabajo académico, debido a que es una región que por su ubicación geográfica está alejada de los centros donde se concentra la información. México es un país que adolece de un fuerte centralismo, pese a las múltiples medidas, poco exitosas, que las diferentes administraciones gubernamentales han tomado para abatirlo.

En octubre de 2006, con la intención de realizar mi trabajo de campo, me comuniqué, vía correo electrónico, con la entonces Coordinadora de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades de la UNACH, quien me informó que la MEEIE, que oferta esta universidad, contaba con un solo grupo que iniciaba en enero de 2007 el 4º cuatrimestre. Asimismo, me notificó que de las tres asignaturas contempladas en el plan de estudio para ese cuatrimestre sólo se impartirían dos: Constitución del campo científico educativo y Paradigmas de la investigación educativa, bajo la responsabilidad docente de Leticia Pons Bonals y Juan Carlos Cabrera Fuentes, respectivamente.⁶ Así que solicité, también vía correo electrónico, la autorización de estos docentes para realizar en sus cursos las videograbaciones y las entrevistas. Ambos accedieron y se mostraron interesados, dado que ellos han participado en un proyecto de investigación sobre evaluación y seguimiento curricular a este programa académico. Esta actitud de los docentes, en gran medida, se debe a que la institución elegida promueve una cultura de la evaluación y los docentes no asocian la observación a la fiscalización ni al control, como suele suceder en algunos ámbitos educativos donde los profesores muestran recelo hacia este tipo de prácticas.

2.3.1. La observación participante

Se optó por la observación participante como técnica de obtención de datos, con la elección de tres instrumentos: la videograbación, el diario y las notas de campo.

En la observación participante el investigador participa de manera activa dentro del grupo estudiado, se identifica con él, se incluye en el mismo y comparte

⁶ Se me informó que la tercera asignatura, Taller de investigación educativa, se ofrecería de forma tutorial. Finalmente no funcionó bajo esta modalidad tutorial e inició de manera escolarizada tardíamente hasta finales de febrero de 2007. Razón por la cual este curso no fue observado.

los espacios y las experiencias vivenciales de los sujetos observados, a fin de conocer desde adentro la información que poseen éstos sobre su propia realidad. En este tipo de observación el investigador se posiciona en un punto intermedio entre la distancia y la proximidad que le da lugar a una perspectiva del proceso tanto ética como émica. Es una técnica que, al incluir diferentes puntos de vista, procura soslayar percepciones unívocas y distorsionadas sobre lo observado.

La observación participante puede ser pasiva o completa. En la observación pasiva se pretende interferir lo menos posible. Se adoptó este tipo de observación en el aula, cuando se realizaron las videograbaciones y los diarios de campo, ya que, si bien toda observación es una intervención, se buscó dentro de lo factible no propiciar variaciones en el contexto áulico para garantizar un registro de datos más cercano a la realidad estudiada. Fuera del aula, en la cafetería o en las instalaciones del Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano⁷ se prefirió, a través de prácticas conversacionales informales, una observación completa, en la que el grado de implicación fue mayor; en este caso lo observado se registró en el cuaderno de notas de campo.

Se observó al único grupo de la MEEIE del 20 de enero al 19 de mayo de 2007, que cursó en este periodo el 4º cuatrimestre. Se le observó en los cursos de Constitución del campo científico educativo y Paradigmas de la investigación educativa. Cada curso tuvo una duración de 48 horas, impartidas en 16 sesiones de tres horas. Se realizó la videograbación de 27 horas por curso, lo que representó un total de 54 horas —distribuidas en 18 sesiones de clase—, de las cuales 36 horas fueron de observación directa y 18 de observación indirecta, es decir, que en este último caso la investigadora no estuvo presente en el momento de filmación.

⁷ La sede del Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano es un espacio habitual para docentes y alumnos. Leticia Pons Bonals es la líder académica de este colegiado, Juan Carlos Cabrera Fuentes uno de sus integrantes y varios de los estudiantes del grupo participan en él en tareas de investigación.

¿Qué ventajas tiene el obtener datos a través de videograbaciones? En primer lugar, con la intención de realizar un examen crítico de la comunicación en el aula, el observar y analizar el proceso educativo como discurso *situado* permite reconocer con menor dificultad cuáles son los eventos comunicativos que caracterizan a las sesiones escolares; de qué procedimientos se valen los actores del proceso para configurar y consolidar sus identidades; a qué estrategias se recurre para introducir temas, orientar discusiones, relacionar habla con actividad, afirmar experiencias compartidas; asimismo, registrar las “disfunciones” comunicativas que tienen lugar y saber si los objetivos de enseñanza se están cumpliendo y de qué manera, entre otros aspectos. De igual forma, el contar con material videograbado me permitió observar el proceso todas las veces que consideré necesario, lo que facilitó el trabajo de descripción e interpretación.

En fin, es relevante contar con datos de interacciones auténticas que tengan lugar en contextos naturales de uso. Esencialmente porque observar y explicar cómo alumnos y docentes se comunican en aulas reales es una vía privilegiada para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje. La teoría del aprendizaje sólo puede ser corroborada, validada, rechazada o reformulada con la observación directa de los usos lingüísticos de alumnos y profesores.

Como mencioné en líneas arriba, 36 horas fueron observadas directamente, distribuidas en 12 sesiones de clase. Por cada una de estas sesiones de clase se elaboró un diario de campo. El diario de campo contempla dos columnas, en la columna izquierda se realizó una descripción de la clase y en la columna derecha se registraron algunas notas marginales que plantean cuestionamientos o comentarios de aspectos que podrían ser motivo de posibles análisis, así como los eventos que configuran la estructura episódica de la clase (véase en el anexo uno un ejemplo de diario de campo por materia). El diario de campo es una herramienta de gran potencial y utilidad en el proceso de investigación, no sólo

porque permite registrar lo que acontece en el aula, sino también porque es un espacio de reflexión que ayuda, entre otras cuestiones, en la problematización de la realidad, en la determinación del objeto de estudio o en la construcción de las categorías de análisis.

Las videograbaciones y los diarios de campo me proporcionaron datos, desde una perspectiva más objetiva, mientras que la toma de notas en el cuaderno de campo fue un instrumento que me permitió adoptar una actitud a caballo entre lo ético y lo émico. Se registraron en total 12 notas de campo. Por un lado, se tomaron notas de acontecimientos, actitudes o acciones que se consideraron relevantes, así como información que se derivó de mi experiencia de investigación. Por otro, se registraron los puntos de vista de docentes y alumnos sobre algunas interrogantes que surgieron de lo observado en clase. Estas opiniones de los actores fueron expresadas fuera del aula en prácticas conversacionales informales y, a la vez, controladas por la investigadora, a partir de una *pregunta disparadora* (véase en el anexo dos un ejemplo por curso de nota de campo).

La *pregunta disparadora* se utiliza en la investigación cualitativa para generar volumen de habla de los informantes. Consiste en una pregunta que el investigador construye en el trabajo sobre el terreno y que considera eficaz para hacer hablar a sus informantes sobre el tema de la investigación (Unamuno, 1997: 30).

2.3.2. Las entrevistas

Como ya se mencionó, el enfoque émico se logró con las entrevistas, pues a través de ellas se atendió a las diferentes miradas de los informantes involucrados. Se realizaron dos tipos de entrevistas, con propósitos diferentes; una, para consultar sobre las intenciones educativas y los posibles fracasos comunicativos y, otra, para conocer la cultura epistemológica de la escuela y las motivaciones que

guiaron a los actores a participar en un proceso de formación en investigación educativa.

El primer tipo de entrevista, aplicada tanto a alumnos como a docentes, buscaba indagar sobre el cumplimiento de los objetivos curriculares y los posibles obstáculos en la interacción. Nos proporcionó información para detectar el nivel de comprensión compartida y los posibles problemas comunicativos.

La entrevista de los docentes fue cerrada y se trabajó de manera escrita;⁸ así lo prefirieron los mismos, ya que argumentaron que el escribir constituía un ejercicio de reflexión sobre su práctica académica. Antes de cada sesión de clase los docentes me daban a conocer el objetivo de la sesión que se iba a grabar. Después de la sesión, me explicaban si éste se había o no cumplido. En total fueron 12 entrevistas, una por cada sesión de clases (consúltese el anexo tres, guión de entrevista uno).

La entrevista de los alumnos fue semiabierto, es decir, se manejó un guión de preguntas que fue modificado, reducido o ampliado cuando se consideró pertinente en el proceso mismo de la entrevista. Estas entrevistas fueron grabadas en audio y se hacían al final de cada clase. Se realizaron 12 entrevistas, seis de cada materia, y fueron transcritas en su totalidad (véase el anexo tres, guión de entrevista tres).

El segundo tipo de entrevista, en el caso de los docentes, pretendía información adicional relativa a la cultura epistemológica de la escuela, así como sobre las creencias y supuestos en que los maestros sustentan la enseñanza. Este tipo de entrevista puede ser muy valiosa, ya que como investigadores externos estamos en la posibilidad de generar en el docente observado la necesidad de justificar y explicar su práctica educativa, con la intención de conocer los supuestos

⁸ Tanto alumnos como docentes me enviaron las entrevistas escritas vía correo electrónico.

desde los que trabaja, es decir, cómo concibe a su objeto de enseñanza, los roles que él y los alumnos desempeñan, cómo selecciona y ordena los contenidos, cómo planifica su trabajo, qué concepto tiene de la evaluación de los aprendizajes, bajo qué sustentos teóricos enseña, qué opina sobre el rendimiento académico de los alumnos... Estos aspectos pueden estar explicitados en el currículo o bien pueden formar parte de la cultura que la escuela reproduce, conciente o inconcientemente. Esta entrevista fue escrita, pues los docentes consideraban que la escritura les permitiría recuperar de una manera reflexiva y crítica la experiencia vivida. La entrevista fue aplicada a los dos docentes (consúltese anexo tres, guión de entrevista dos).

El segundo tipo de entrevista, dirigida a los alumnos, fue escrita y buscaba conocer la génesis de la conformación de la identidad del investigador educativo. Las preguntas estaban orientadas a indagar sobre las razones que impulsaron a los estudiantes a elegir la maestría en educación. Del total de nueve alumnos, ocho fueron entrevistados (véase anexo tres, guión de entrevista cuatro).

Por último, el Cuerpo Académico, en el que participan los docentes observados, me proporcionó tres entrevistas colectivas videograbadas, realizadas a los alumnos de la MEEIE de las tres primeras promociones. Dichas entrevistas fueron efectuadas, entre junio y agosto de 2006, por el equipo que realizó la investigación *Evaluación del modelo de investigación formativa implementado en la Especialidad en Investigación Educativa en la Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades* (Pons Bonals, 2007b). Los datos generados en estas entrevistas me permitieron conocer, entre otros aspectos, cómo construyen su identidad profesional los investigadores educativos.

2.4. Procesamiento de los datos

Esta fase de la investigación se refiere a la transcripción, clasificación y ordenamiento de los datos después de su recogida.

2.4.1. Transcripciones

Fue necesario realizar transcripciones de las videograbaciones y las cintas magnetofónicas para contar con un soporte gráfico permanente que facilitara la tarea de análisis y para abrir la posibilidad de tratar en un futuro los datos transcritos con técnicas automatizadas.

La exactitud con la que la transcripción se realizó estuvo determinada por los objetivos de la investigación, de esta manera se evitaron descripciones complejas, poco económicas para la analista. Payrató opina que

Una concepción realista de la transcripción empieza[...] por admitir que se transcribe (y/o se describe como complemento) en función de lo que se pretende analizar. La superación de las contradicciones es por tanto, siempre, coyuntural, *ad hoc*, indisociable del *porqué* (y el *para que*) del conjunto de la investigación. En este sentido, es lógico que los sistemas difieran, como mínimo en alcance y simplicidad, si se utilizan métodos cualitativos y muestras reducidas o limitadas (como puede ser el caso, por ejemplo, de una tesis doctoral) o si se utilizan métodos más bien cuantitativos y muestras de grandes dimensiones (como puede ser el caso de un corpus representativo de una comunidad lingüística) (Payrató, 1994: 52 y 53).

Se decidió trabajar con un nivel intermedio de transcripción. El sistema con el que se operó fue el siguiente:⁹

⁹ Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (1999) presentan tres sistemas de transcripción con diferentes grados de complejidad.

Sistema de transcripción

Las líneas a la izquierda están numeradas.	
La grafía utilizada es la convencional. No se utilizan mayúsculas —excepto en nombres propios— ni signos de puntuación.	
Símbolos:	
Identificación de los hablantes	Abreviación con mayúscula inicial
Intervención	:
Tono ascendente	/
Tono descendente	\
Mantenimiento	—
Secuencia inacabada	-
Pausa breve	
Pausa mediana	
Pausa larga	<pausa>
Ritmo acelerado	{{(AC) texto}}
Ritmo desacelerado	{{(DC) texto}}
Énfasis	negrita
Mayor énfasis	MAYÚSCULA
Alargamiento de un sonido final (según duración)	: ::
Voz baja (piano)	{{(P) texto}}
Voz muy baja (pianissimo)	{{(PP) texto}}
Voz alta (forte)	{{(F) texto}}
Voz muy alta (fortísimo)	{{(FF) texto}}
Solapamientos	=texto del hablante A= =texto del hablante B=
Comentarios	[Texto]
Fragmentos incomprensibles	xxx
Fragmentos dudosos	{{(?) texto}}

La labor de transcripción se realizó en tres etapas. En un primer momento, se hizo una transcripción “burda” de las secuencias comunicativas verbales que permitió, posteriormente, un tratamiento más riguroso de la información. En la segunda etapa, se revisaron las transcripciones para su corrección, con el fin de obtener una versión lo más exacta posible. La tercera etapa consistió en registrar las categorías transcritas, atendiendo en cada fase a una sola: pausas, marcas de entonación, solapamientos, énfasis, etc.

De esta manera, la decisión de cómo hacer las transcripciones estuvo sujeta al tipo de datos que el objeto de estudio demandaba. Se procuró que la transcripción pusiera en evidencia la información que se precisaba y la congruencia metodológica entre el propósito de la investigación y los datos, es decir, que fuera pertinente y económica para la investigadora. A la vez, se buscó presentar al lector sólo aquella información que le facilitara una lectura inteligible del análisis. Como se puede advertir, el problema de la transcripción no es únicamente una decisión de carácter técnico, sino más bien de índole teórica-metodológica. Bien dice Cazden “There is no one best kind of transcription. [...] What is essential is not any specific convention, but to considerer «transcription as theory»” (Cazden, 1985: 456).

2.4.2. Codificación de los datos

Para facilitar la localización del material, se elaboraron fichas de las grabaciones audiovisuales y auditivas (véase un ejemplo en el anexo cuatro). También, se le asignó un código de identificación al material para simplificarle a la investigadora la tarea de procesamiento de los datos y al lector la identificación de la fuente.

Las fuentes fueron clasificadas por instrumento: videograbación (VD), diario de campo (DC), entrevista oral (EO), entrevista escrita (EE), entrevista videograbada (EVD), nota de campo (NC). Se indicó también, en algunos casos, el número de sesión (S); el tipo de informante, docente (D) o alumno (A), los cuales he numerado;¹⁰ y el curso, Constitución del campo científico educativo (C) o Paradigmas de la investigación educativa (P). Asimismo, en el caso de las

¹⁰ Daniel (A1), Elisa (A2), Guadalupe (A3), Gerardo (A4), Larisa (A5), Leonardo (A6), Ricardo (A7), Rosalía (A8), Rodrigo (A9), Juan Carlos Cabrera Fuentes (D1), Leticia Pons Bonals (D2).

entrevistas videograbadas a los grupos de la MEEIE se señaló la promoción a la que pertenecía el informante, primera (1ª), segunda (2ª) o tercera promoción (3ª). En seguida, muestro cómo fueron codificados los datos:

Videograbaciones (VD). Se indica el número de sesión y la asignatura donde fue realizada la grabación:

Fuentes		Fecha de grabación
VD.S1.C.	VD.S1.P.	20 de enero de 2007
VD.S2.C.	VD.S2.P.	27 de enero de 2007
VD.S3.C.	VD.S3.P.	3 de febrero de 2007
VD.S4.C.	VD.S4.P.	10 de febrero de 2007
VD.S5.C.	VD.S5.P.	17 de febrero de 2007
VD.S6.C.	VD.S6.P.	24 de febrero de 2007
VD.S7.C.	VD.S7.P.	3 de marzo de 2007
VD.S12.C.	VD.S12.P.	14 de abril de 2007
VD.S16.C.	VD.S16.P.	19 de mayo de 2007

Por ejemplo, el código VD.S6.C corresponde a la videograbación de la sesión seis del curso Constitución del campo científico educativo, realizada el 24 de febrero de 2007.

Diarios de campo (DC). El código de identificación considera el número de sesión y la asignatura sobre la que se hizo el registro:

Fuentes		Fecha de registro
DC.S1.C.	DC.S1.P.	20 de enero de 2007
DC.S2.C.	DC.S2.P.	27 de enero de 2007
DC.S3.C.	DC.S3.P.	3 de febrero de 2007
DC.S4.C.	DC.S4.P.	10 de febrero de 2007
DC.S5.C.	DC.S5.P.	17 de febrero de 2007
DC.S6.C.	DC.S6.P.	24 de febrero de 2007

De esta manera, el código DC.S2.P es el diario de campo de la sesión dos del curso de Paradigmas de la investigación educativa registrado el 27 de enero de 2007.

Notas de campo (NC). En el código de identificación sólo se registra el número de nota de campo, el cual fue asignado con base en la fecha de registro:

Fuente	Fecha de registro
NC.1	23 de enero de 2007
NC.2	29 de enero de 2007
NC.3	3 de febrero de 2007
NC.4	5 de febrero de 2007
NC.5	10 de febrero de 2007
NC.6	10 de febrero de 2007
NC.7	12 de febrero de 2007
NC.8	13 de febrero de 2007
NC.9	14 de febrero de 2007
NC.10	15 de febrero de 2007
NC.11	19 de febrero de 2007
NC.12	20 de febrero de 2007

Entrevistas colectivas videogradas (EVD). Se especifica a qué promoción pertenece el grupo entrevistado:

Fuente	Fecha de grabación
EVD.1 ^a	Junio-septiembre de 2006
EVD.2 ^a	Junio-septiembre de 2006
EVD.3 ^a	Junio-septiembre de 2006

Así, el código EVD2^a pertenece a la entrevista videograda al grupo de la segunda promoción entre junio y septiembre de 2006.

Entrevistas alumnos (E). En el caso de la entrevista oral (EO), el código de identificación marca al alumno entrevistado, así como la sesión y la asignatura a la

que alude la entrevista. En las entrevistas escritas (EE), sólo el alumno entrevistado:

Fuente	Fecha grabación	Entrevistada (o)
EO.A3.S1.P.	20 de enero de 2007	Guadalupe
EO.A9.S1.C.	20 de enero de 2007	Rodrigo
EO.A1.S2.P.	27 de enero de 2007	Daniel
EO.A6.S2.C.	27 de enero de 2007	Leonardo
EO.A5.S3.P.	3 de febrero de 2007	Larisa
EO.A2.S3.C.	3 de febrero de 2007	Elisa
EO.A4.S4.P.	10 de febrero de 2007	Gerardo
EO.A7.S4.C.	10 de febrero de 2007	Ricardo
EO.A1.S5.P.	17 de febrero de 2007	Daniel
EO.A2.S5.C.	17 de febrero de 2007	Elisa
EO.A3.S6.P.	24 de febrero de 2007	Guadalupe
EO.A7.S6.C.	24 de febrero de 2007	Ricardo

Fuente	Fecha de aplicación	Entrevistado
EE.A7.	23 de febrero de 2007	Ricardo
EE.A3.	23 de febrero de 2007	Guadalupe
EE.A9.	23 de febrero de 2007	Rodrigo
EE.A4.	20 de marzo de 2007	Gerardo
EE.A6.	30 de marzo de 2007	Leonardo
EE.A8.	1º de abril de 2007	Rosalía
EE.A2.	6 de abril de 2007	Elisa
EE.A5.	1 de mayo de 2007	Larisa

Por ejemplo, el código EO.A5.S3.P es la clave de la entrevista oral, realizada a Larisa en la sesión tres relativa a la asignatura de Paradigmas de la investigación educativa el 3 de febrero de 2007 o EE.A9 es la entrevista escrita, practicada a Rodrigo el 23 de febrero de 2007.

Entrevistas docentes (E). Dado que las dos entrevistas practicadas a los docentes fueron escritas, no se consideró necesario especificar este dato. La entrevista uno (E1) tiene la intención de indagar sobre los obstáculos comunicativos en el aula y, como ya se mencionó (véase apartado 2.3.2.), está

dividida en dos momentos, una pregunta antes de la sesión de clase y otra después de la misma. La entrevista dos (E2) fue para consultar sobre la cultura epistemológica de la escuela. En el código de identificación se detalla el tipo de entrevista, 1 ó 2. En el caso de la entrevista uno, además, se determina el docente entrevistado, así como la sesión y la asignatura implicada. En tanto, en la entrevista dos sólo el docente entrevistado y la asignatura:

Fuente	Fecha de aplicación (antes de la sesión)	Fecha de aplicación (después de la sesión)
E1.D1.S1.P.	19 de enero de 2007	24 de enero de 2007
E1.D2.S1.C.	19 de enero de 2007	22 de enero de 2007
E1.D1.S2.P.	26 de enero de 2007	30 de enero de 2007
E1.D2.S2.C.	25 de enero de 2007	29 de enero de 2007
E1.D1.S3.P.	2 de febrero de 2007	7 de febrero de 2007
E1.D2.S3.C.	2 de febrero de 2007	6 de febrero de 2007
E1.D1.S4.P.	10 de febrero de 2007	12 de febrero de 2007
E1.D2.S4.C.	7 de febrero de 2007	13 de febrero de 2007
E1.D1.S5.P.	16 de febrero de 2007	21 de febrero de 2007
E1.D2.S5.C.	15 de febrero de 2007	19 de febrero de 2007
E1.D1.S6.P.	23 de febrero de 2007	26 de febrero de 2007
E1.D2.S6.C.	22 de febrero de 2007	26 de febrero de 2007

Fuente	Fecha de aplicación
E2.D1.P	20 de febrero de 2007
E2.D2.C	20 de febrero de 2007

Por lo tanto, el código E1.D1.S2.P corresponde a la entrevista del tipo 1, realizada a Juan Carlos Cabrera Fuentes con relación a la sesión 2 de la asignatura Paradigmas de la investigación educativa el 26 y el 30 de enero de 2007; el código E2.D2.C significa que es la entrevista tipo 2, aplicada a Leticia Pons Bonals referente a la asignatura Constitución del campo científico educativo realizada el 20 de febrero de 2007.

2.5. Dimensiones y categorías de análisis

Comparto con la tradición de la investigación cualitativa el supuesto de que la investigación es un proceso de construcción y reconstrucción que exige un diálogo permanente entre la teoría y la realidad objeto de indagación, razón por la cual en el mismo proceso se fueron determinando los referentes teórico-conceptuales, las dimensiones y categorías de análisis, ya que “La investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio” (Pérez Serrano, 1994: 46).

De esta manera, en un primer momento, como ya se mencionó, se determinaron las dimensiones de análisis; posteriormente, a la par del registro de los datos se fueron construyendo las categorías de análisis de cada nivel, excepto en el nivel de la estructura interna que se trabajó con categorías prediseñadas, aunque éstas se reconstruyeron a la par del análisis.

Desde la década de 1970, los estudiosos del lenguaje pusieron en evidencia que las interacciones verbales cotidianas, contrario a lo que se había supuesto durante mucho tiempo, están gobernadas por normas: las reglas conversacionales. Como cualquier otra práctica comunicativa, la conversación reproduce ciertas pautas establecidas y obedece a una serie de reglas de procedimiento que niegan su supuesto carácter caótico y aleatorio.

Algunos estudiosos (Goffman, 1967; Kerbrat-Orecchioni, 1990) estiman que las interacciones verbales son *rituales sociales*. Según Kerbrat-Orecchioni, “...les interactions verbales ne sont que de cas particuliers de communication sociales, [...] et qu’elles sont «ritualisées», c’est-à-dire qu’elles se déroulent selon des règles...” (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 155). Para esta autora, el carácter fuertemente ritualizado de las interacciones verbales puede corroborarse en el uso de ciertos

recursos metacomunicativos (“no me interrumpas”, “responde cuando te hable”, “no me hables en ese tono”, “disculpa que te interrumpa”, etc.), los cuales evidencian las maneras en que los interlocutores interiorizan, aunque no siempre de manera consciente, las reglas conversacionales. Lo más significativo de las mismas es que constituyen un *sistema de derechos y deberes*, que determinan los privilegios, las obligaciones o las prohibiciones de los participantes en un determinado momento de la interacción y, por lo tanto, un *sistema de expectativas*, las cuales pueden cumplirse o no. Las reglas conversacionales, como toda regla, pueden ser transgredidas y reparadas; las estrategias de reparación de los delitos conversacionales también están codificadas, pero si se da el caso de que la reparación no tenga efecto puede darse una sanción. Kerbrat-Orecchioni establece tres tipos de reglas conversacionales:

- (1) Règles qui permettent la gestion de la *alternance des prises de parole*. C’est-à-dire la construction de ces unités formelles que sont les «tours».
- (2) Règles que régissent l’*organisation structurale* des interactions verbales, et qui permettent la mise en séquence de ces unités fonctionnelles que sont les échanges et les interventions.
- (3) Règles enfin qui déterminent la construction de la *relation interpersonnelle*... (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 157).

Habría que sumar a esta propuesta, las normas de interpretación que posibilitan, mediante el proceso de inferencia conversacional, la construcción de la significación de los intercambios comunicativos para tener una visión más completa del proceso comunicativo (véase apartado 7.1.).

Estas categorías, que operan en diferentes niveles, facilitaron la construcción de las cuatro dimensiones de análisis que se proponen en este estudio, a saber: la estructura dialogal, la estructura interna, la estructura interpretativa y la estructura

de las relaciones interpersonales.¹¹ Enseguida describiré cómo se conciben en el presente trabajo dichas dimensiones:

1. La *estructura dialogal* se refiere a la manera en que se originan y suceden los turnos de habla en la interacción, así como la distribución del capital verbal; lo que implica una cierta apropiación —a veces desigual— del tiempo y el espacio discursivo entre los participantes. En consecuencia, la estructura dialogal comporta diferencias de poder entre los interlocutores para tomar los turnos de habla, originarlos y cederlos. Las *normas de interacción* rigen la formación y la sucesión de los turnos de habla; algunas de ellas son preceptos que guían la toma de los turnos; por ejemplo, en las aulas los alumnos saben que para participar es pertinente “alzar la mano”. El no acatamiento de estas normas puede ser motivo de sanción (consúltese capítulo V).
2. La *estructura interna* alude a la forma en que diferentes unidades constitutivas —acto, movimiento, intercambio, transacción—, organizadas jerárquicamente, se eslabonan para configurar la interacción comunicativa. Además, la manera en que una unidad constitutiva condiciona la aparición de otra. Las *normas de participación* establecen el modo en que los interlocutores actualizan los actos comunicativos y cómo se relacionan con ellos; por ejemplo, en el aula, en general, quien realiza los actos de comentario es el docente (véase capítulo VI).
3. La *estructura interpretativa* trata sobre los procedimientos necesarios para la significación de los actos comunicativos en la interacción. Las *normas de interpretación* orientan a los interlocutores en la construcción del conocimiento compartido; los participantes recurren a indicios contextualizadores que guían a sus interlocutores en el proceso de interpretación de lo que se hace y se dice en el aula. Al igual que en las normas de participación, en las de interpretación

¹¹ En gran medida, retomé la terminología de Unamuno (1997) para designar a las reglas conversacionales que operan en cada una de las dimensiones de análisis.

la transgresión no implica sanciones explícitas, pero puede conducir al fracaso comunicativo (véase capítulo VII).

4. *La estructura de las relaciones interpersonales y construcción de la identidad* contempla las estrategias conversacionales que posibilitan la construcción de relaciones sociales de solidaridad/dominio e inclusión/exclusión entre los participantes y de la configuración de las identidades. Las *normas sociales* regulan el comportamiento de los interlocutores al sancionar algunas conductas y favorecer otras e inciden en las formas lingüísticas que los mismos seleccionan en la interacción; por ejemplo, en algunos ámbitos académicos el tutear al profesor está sancionado (consúltese capítulo VIII).

En el siguiente cuadro se sintetiza lo anteriormente expuesto:

Dimensión de análisis	Nivel de descripción y/o interpretación	Tipo de norma
Estructura dialogal	Origen y alternancia de turnos de palabra Distribución del capital lingüístico	Normas de interacción
Estructura interna	Organización estructural de la interacción	Normas de participación
Estructura interpretativa	Proceso de interpretación de las intenciones comunicativas	Normas de interpretación
Estructura de las relaciones interpersonales y construcción de la identidad	Relaciones de distancia y proximidad Relaciones de exclusión e inclusión	Normas sociales

La categoría de análisis básica de esta investigación es el *evento comunicativo*. En el capítulo IV de este trabajo, he definido a esta noción y realizado una descripción de los eventos registrados en nuestros *corpus*. En el siguiente cuadro se precisan las categorías por dimensión de análisis:

Dimensión de análisis	Categorías de análisis
Estructura dialogal	Regulador verbal Asignación de turno: autoselección y heteroselección Delito conversacional: vacío prolongado, solapamiento e interrupción Distribución de turnos de habla y de capital lingüístico
Estructura interna	La lección Transacciones Intercambios Movimientos Actos comunicativos
Estructura interpretativa	Intenciones educativas Disfunciones comunicativas : incomprensiones y malentendidos
Estructura de las relaciones interpersonales y construcción de la identidad	Taxemas: deícticos de personas y léxico de tratamiento La negociación de los significados Identidad

Como ya mencioné, este trabajo se enmarca en el paradigma de investigación cualitativo. Primordialmente, lo que le otorga el carácter de cualitativo a la investigación es la perspectiva epistemológica que se adopta, es decir, las maneras de concebir a los sujetos de estudio y de entender mi tarea como investigadora. Con relación al primer aspecto,

Para el análisis cuantitativo, los hablantes son “individuos” y, en tanto que tales, son equivalentes e intercambiables, ordenados (sólo) a nivel estadístico. Por el contrario, para una investigación de estructuras de sentido los hablantes son “agentes sociales” que ocupan, cada uno, un lugar único en la estructura social, en unas coordenadas sociales, culturales e ideológicas determinadas. En un análisis cualitativo, los hablantes se agrupan en clases de orden y de equivalencia (por ejemplo, grupos de profesionales, entrevistas a profesores)... (Martín Rojo, 2003b: 62 y 63).

Según Pérez Serrano, los investigadores cualitativos realizan “...descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son

expresadas por ellos mismo” (Pérez Serrano, 1994: 46). Así que, en el proceso de análisis se buscó confrontar las diferentes perspectivas de los actores y de los textos sujetos a estudio. Por ejemplo, para dilucidar el cumplimiento de los objetivos didácticos se cotejó la enunciación de éstos en los documentos oficiales —plan y programas de estudio o currículum formal— con lo manifestado por los docentes y lo que hacen realmente en clase —currículum vivido o real— y, posteriormente, verificar lo que los estudiantes percibieron como intenciones didácticas de los docentes.

De esta manera, los hechos sociales, con ayuda de la teoría, fueron interpretados culturalmente a través del análisis del discurso. La interpretación cultural, no fue *a priori*, se construyó en el mismo proceso de investigación, pues los protagonistas, cuando los observábamos o cuestionábamos, manifestaban en sus discursos lo que hacen o dicen que hacen, o bien una cierta contradicción entre lo que se dice que se hace y lo que realmente se hace.

Lo que intento decir es que para los etnógrafos la realidad no puede ser totalmente objetivada por el investigador, se construye a partir de la mirada de los protagonistas del proceso cuyas *voces* se entretajan y, a la vez, se niegan unas a otras. Como se mencionó en el capítulo anterior de este trabajo (véase el apartado 1.4.3), la etnografía postula que desde una posición ética el investigador observa, describe e interpreta la realidad y desde una postura ética los actores del proceso toman parte activa en la construcción e interpretación de su mundo social. Esto implicó, por un lado, visualizar el proceso de investigación como una acción dinámica y dialéctica de construcción, deconstrucción y reconstrucción de significados forjados en el cruce y solapamiento de las diversas opiniones de los informantes y contrastados con la mirada objetivada de la investigadora; y, por otro, no sólo conocer la interpretación de las vivencias y prácticas escolares de docentes y alumnos, sino también establecer una relación empática con ellos.

En cuanto al segundo aspecto —cómo entiendo mi tarea de investigación— para el paradigma cualitativo la investigación totalmente objetiva está entredicho, por lo que la opinión del investigador se considera tan valiosa como la de los informantes, su realidad concreta se incluye en la experiencia de investigación; dicho de otra manera, la tarea del investigador se significa por su carácter reflexivo; el investigador forma parte de la realidad estudiada y está trastocado por la misma. En consecuencia,

Quien investiga no debe ignorar —ni borrar ante los demás— sus puntos de vista previos, los criterios teóricos y metodológicos de los que parte, su manera de entender los problemas que aborda, así como los sentimientos y los cambios que la propia investigación le hace experimentar. Como en cualquier ámbito del saber, la neutralidad no existe, ni la objetividad pura. Ahora bien, cuando se trata de analizar algo tan cercano a la propia piel como es el discurso —es decir, las prácticas sociales que se llevan a cabo a través de los usos lingüísticos— nos hemos de someter a una continua autocritica y saber que puede ser necesario que nos incluyamos en el análisis, especialmente si tratamos de explicar aspectos de la vida social y cultural, ya que necesariamente incluyen elementos políticos e ideológicos a los que nadie es ajeno (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999: 355).

O bien, como asevera Martín Rojo, “En un análisis cualitativo, la actitud del investigador y el modo de llevar a cabo la investigación reducen la distancia entre la teoría y la vida” (2003b: 63).

Como puede observarse, el análisis lingüístico y discursivo de los significados sociales de ciertas prácticas comunicativas en el aula implicó, por un lado, el guardar cierta distancia ante las actitudes condicionadas culturalmente para lograr una relativa “objetividad” y, por otro, el desarrollar una empatía con los sujetos de estudio con el fin de conseguir una mirada “desde dentro” del proceso educativo estudiado. Este enfoque garantizó una interpretación más cabal

de los procesos comunicativos que tienen lugar en el aula y se evitó, de esta manera, explicaciones simplistas.

En este capítulo intenté explicar “cómo” se realizó la investigación. El siguiente es un acercamiento al “dónde” y al “con quiénes” se llevó a cabo el proceso de indagación, es decir, realizo una descripción de los escenarios y los protagonistas implicados en la misma.

CAPÍTULO III. EL ESCENARIO SOCIAL Y SUS PROTAGONISTAS

En este capítulo se trabajan los diferentes niveles contextuales que nos permiten ubicar y comprender nuestro objeto de estudio como una práctica social situada en un tiempo histórico y en un espacio social determinados. En primer término, se abordan las condiciones de existencia del estado de Chiapas, a partir del estudio de su constitución geográfica, histórica, económica y sociocultural. Detrás, se da a conocer el contexto institucional en el que se enmarca nuestro objeto de estudio, a la luz de las políticas educativas de la educación superior, la constitución y situación de este nivel en México, de manera específica en Chiapas; así como el surgimiento, desarrollo, misión y visión de la Universidad Autónoma de Chiapas, particularmente de la Facultad de Humanidades, para introducirnos al programa educativo de la Maestría en Educación con Especialidad en Investigación Educativa y conocer así su proyecto curricular, escenario y protagonistas.

3.1. Chiapas, lugar de paradojas

Chiapas, espacio de contradicciones y de aspiraciones utópicas emergentes, por su complejidad —social, económica, política, cultural y lingüística— es un objeto de estudio atractivo para las ciencias sociales y humanísticas. Para los fines

de este estudio, me interesa visualizar la región no sólo como espacio geográfico, sino particularmente como espacio social.

Chiapas, cuya capital es Tuxtla Gutiérrez, es un estado ubicado en el sureste de la república mexicana. Su ubicación fronteriza lo convierte en un lugar de contacto comercial estratégico y de movimientos migratorios; aunque su alejamiento del centro del país, donde se concentra el poder político y económico, ha significado un serio inconveniente para su desarrollo.

Posee una superficie territorial de 73 390 km² (INEGI, 2005). Políticamente está organizado en 111 municipios¹ que se disponen en nueve regiones: Centro, Altos, Fronteriza, Frailesca, Norte, Selva, Sierra, Soconusco e Istmo-Costa. Se sitúan 109 de sus municipios en un nivel muy alto de marginación, circunstancia que lo coloca en el primer lugar del país en marginación por localidad (UNACH, 2007). La población se encuentra dispersa en 19 455 localidades, de las cuales el 99.25% son localidades que no superan los 2 500 habitantes. El 54% de la población está ubicada en zonas rurales, sólo el 46% vive en áreas urbanas (Esteban Guitart, 2007).

Además de la población mestiza, conviven en el estado los siguientes grupos indígenas: Tseltales, Tsotsiles, Choles, Tojol-ab'ales, Zoques, Chujes, Kanjobales, Mames, Jacaltecos, Mochós, Cakchiqueles y Lacandones o Mayas Caribes, que constituyen el 24.98% de la población del estado (INEGI, 2005), cuyos asentamientos están diseminados en dos terceras parte del territorio chiapaneco.

La lengua oficial, predominante, es el castellano. Del total de la población indígena, el 36.18% habla tsotsil, el 34.27% tseltal, 17.08% chol, 5.25% zoque, 4.65% tojolabal, 0.80% mame y 0.72% kanjobal. Excepto el zoque, cuyo tronco lingüístico es el mixe-zoqueano, todas son lenguas de origen mallense (INEGI, 2005).

¹ En México, los municipios son el equivalente en España de las provincias.

Su accidentado territorio, atravesado por grandes complejos montañosos, posee climas muy diversos, desde tropicales cálidos hasta fríos de alta montaña.

Chiapas es el plural de chiapa, nombre del grupo étnico extinguido a la llegada de los españoles, quienes crearon dos asentamientos: Chiapa de los Indios, hoy Chiapa de Corzo, y Chiapa de los Españoles, actualmente San Cristóbal de las Casas. Durante la Colonia se dio el mestizaje entre españoles e indígenas:

...lo que caracterizaba a Chiapas en la Colonia y forma parte importante hoy día de las representaciones que tienen sobre sí mismos los distintos grupos sociales que habitan este estado es: su localismo exacerbado, el exclusivismo racista, el provincialismo económico, el antagonismo político, el revanchismo clerical y la explotación indígena (Angulo Villanueva *et al.*, 2007: 52).

Durante la Colonia y a principio de la independencia, Chiapas estuvo integrada a la provincia de Guatemala, en 1824 se anexa a México.

Una estructura social sellada por el cacicazgo y su situación geográfica, entre otras cuestiones, no favorecieron los vínculos con el centro de país, que hasta finales del siglo pasado sólo lo consideró fuente de recursos naturales. Este distanciamiento motivó que la Revolución Mexicana llegara tardíamente; en opinión de algunos historiadores, Chiapas en realidad no participó en este movimiento social, pues los terratenientes en defensa de sus privilegios no lo permitieron (García de León, 1996).

Es una región paradójica; por un lado, es abundante en recursos naturales, posee una vegetación exuberante y una rica biodiversidad;² es un mosaico sociocultural y económico. Por otro, se ha caracterizado por ser uno de los estados más pobre, olvidado y marginado por los gobiernos centrales, ajeno al acontecer

² Existen 19 tipos de vegetación, cerca de 8 500 especies de plantas, 180 especies de mamíferos, 666 especies de aves, 227 especies de reptiles, 92 especies de anfibios y más de 1 200 especies de mariposas (Sipaz, 2007).

nacional, con un gran rezago económico, que se traduce en un bajo nivel de bienestar social, particularmente en salud y educación.

El estado ocupa el primer lugar nacional en índices de marginación, lo que se traduce en graves problemas de desnutrición, analfabetismo, bajo rendimiento escolar, deserción escolar, presencia de un sinnúmero de enfermedades que en otros estados del país, sobre todo los del norte, están erradicadas; viviendas frágiles o de desecho, localidades dispersas sin servicios básicos, actividades productivas agropecuarias de autoconsumo y subsistencia y por supuesto altos índices migratorios (Angulo Villanueva *et al.*, 2007: 58).

Con relación al ámbito educativo, se caracteriza por su poca cobertura, altas tasas de deserción y reprobación, que se traducen en baja calidad educativa. El grado de escolaridad es de 5.7 años —el más bajo de la república mexicana—, cuando en el Distrito Federal es de 9.7 (Secretaría de Educación Pública, 2001). El 22.9% de la población general chiapaneca mayor de 15 años es analfabeta, posicionándose en el primer lugar a nivel nacional (Fábregas Puig, 2006); de cada 100 analfabetas, 65 son mujeres. El 42% de la población indígena mayor de 15 años no sabe leer ni escribir; de cada 100 analfabetas indígenas, 82 son mujeres (INEGI, 2005).

Las supuestas pugnas religiosas e interétnicas han enmascarado una controversia en torno a la propiedad privada y las maneras de entender el uso de la tierra. Las expulsiones de los indígenas son frecuentes, confinándolos a tierras infértiles y condenándolos a la pobreza y a la marginación social.

La condición de pobreza, dominación y marginación social de la mayor parte de la población ha motivado un proceso histórico de resistencia y lucha de los pueblos indios, que se había silenciado y se desveló el 1º de enero de 1994 con el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), el cual

...evidenció, de manera clara, el conjunto de carencias y grado de marginalidad en el que se encontraba gran parte del pueblo chiapaneco, producto no sólo de la mala administración y la corrupción de sus autoridades, sino producto también de la existencia de grandes redes de cacicazgo existentes históricamente en el estado y sobre todo del abuso de poder en todos sus niveles (Angulo Villanueva *et al.*, 2007: 54).

A partir del movimiento zapatista, Chiapas fue rescatado del olvido; mediante una serie de políticas públicas, se crearon programas para favorecer a los grupos en extrema pobreza; sin embargo, actualmente, debido a que los intereses y privilegios de las minorías dominantes siguen imperando, el bienestar social no ha mejorado lo suficiente.

La relación de Chiapas con el gobierno federal ha estado marcada por fallidos encuentros y desencuentros. El Plan de Desarrollo Chiapas 2001-2006 enuncia que

La vocación federalista de Chiapas y su compromiso con la unidad nacional contrastan con el trato que ha recibido durante décadas por parte del gobierno central, que la sitúa como la entidad con más rezagos en la república mexicana. [...] Las políticas impulsadas desde el centro, el desinterés, no solamente respecto a Chiapas, sino hacia toda la región sur-sureste, y una visión depredatoria, potenciaron el desequilibrio en el desarrollo político, social y cultural de la región, al grado de que hoy es más marcado nuestro atraso respecto a las regiones centro y norte del país (Gobierno del Estado de Chiapas, 2001: 22).

Chiapas posee una importante red hidrológica, el 30% del total del país. Es el principal productor de energía, sus cuatro hidroeléctricas abastecen el 43% del consumo nacional, (Cabrera Fuentes *et al.*, 2002). No obstante, de manera incomprensible, todavía el 12.1% de las viviendas no tiene energía eléctrica y el 25.6% agua entubada (INEGI, 2005). En el caso de la vivienda de la población indígena: 36.2% carece de agua entubada, 35.2% de energía eléctrica, 71% tiene

piso de tierra y en el 85.7% de los hogares indígenas se cocina con leña o carbón (Sipaz, 2007).

La entidad cuenta con una población total de 4 357 301, de los cuales 2 191 220 son hombres y 2 166 081 mujeres. De la población económicamente activa, 1 206 621 están ocupados —de los cuales el 73.51% son hombres y 26.49% mujeres— y 11 977 desocupados, lo cual es un indicador de la marginación social y laboral a la que están sujetas las mujeres chiapanecas (INEGI, 2005).

El estado tiene una participación del 1.7% del producto interno bruto del total del país. Predominan las actividades del sector primario, agricultura y ganadería. Es un importante productor de café, maíz, plátano, mango, cacao, palma africana y marañón; en el sector ganadero, de ganado bovino, porcino y ovino (INEGI, 2005). El modelo primario-exportador (ganadería bovina y las plantaciones de los finqueros) está en crisis. Esta economía

...ha sido reemplazada por una economía campesina en quiebra frente la apertura comercial y la falta de subsidios, asistencia técnica y creación de infraestructuras [...]. A la crisis agropecuaria se suma el desamparo frente al contexto macroeconómico (apertura comercial y desregulación económica... (Esteban Guitart, 2007: 73 y 74).

En el sector secundario, la falta de inversión y la capacitación de recursos humanos no han permitido un desarrollo adecuado de la industria de la transformación, aunque desde 1972 es un destacado productor de hidrocarburos, petróleo (15.2 millones de barriles de crudo anual) y gas natural (233 mil millones de pies cúbicos al año) (Villafuerte, 2006).

En el sector terciario, los servicios turísticos y el comercio son las actividades primordiales (INEGI, 2005). Según el Plan de Desarrollo de la entidad,

Chiapas alberga en su territorio un gran conjunto de riquezas que han sido explotadas intensamente para beneficio de la nación; sin embargo, sólo una porción muy pequeña de estas aportaciones ha regresado a la entidad para mejorar las condiciones de vida de sus habitantes. Ni la explotación petrolera ni la producción de energía hidroeléctrica se han traducido, en general, en un cambio de la economía que haya dejado bienes duraderos para los chiapanecos (Gobierno del Estado de Chiapas, 2001: 20)

Según el Banco Mundial (Wodon, López-Acevedo, Siaens, 2004) la mayor parte de la población chiapaneca vive en condiciones de extrema pobreza.³ Angulo Villanueva y colaboradores aseveran que “...en Chiapas un gran número de individuos subsisten con ingresos equivalentes a cinco pesos diarios (medio dólar al día), la mitad de la cifra que el Banco Mundial establece como el umbral de la pobreza” (2007: 58).

La Universidad Autónoma de Chiapas, ante estos indicadores alarmantes de pobreza y marginación, en su nuevo proyecto académico postula que para contribuir al crecimiento económico y social de la entidad es necesario formar profesionales que con sus conocimientos, una nueva visión de vida y acciones concretas enfrenten estos retos (UNACH, 2007). En el siguiente apartado, abordaremos el contexto institucional del sistema de educación superior, específicamente la UNACH.

3.2. El contexto institucional

En México, las políticas educativas gubernamentales conciben a la educación superior como el motor de cambio social y progreso económico que

³ “...la situación socioeconómica de los chiapanecos se encuentra en el primer lugar de marginación en el ámbito nacional. De los 111 municipios, 38 se ubican en un rango de muy alto grado de marginación; 56 con alta marginación; 12 con media marginación y 5 de baja marginación” (UNACH, 2006: 43).

pretende, entre otras cuestiones, elevar la competitividad y el empleo (Gobierno de la República Mexicana, 2001). La educación superior forma al capital humano que con sus conocimientos aporta al desarrollo de las humanidades, las artes, las ciencias y las tecnologías.

También es un factor para impulsar el crecimiento del producto nacional, la cohesión y la justicia sociales, la consolidación de la democracia y de la identidad nacional basada en nuestra diversidad cultural, así como para mejorar la distribución del ingreso de la población (Secretaría de Educación Pública, 2001: 4).

El Sistema de Educación Superior (SES) a nivel nacional cuenta con más de 1 500 instituciones, 68% públicas y 32% privadas, que ofertan diversos niveles de formación: técnico superior universitario, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado (Secretaría de Educación Pública, 2001).

En Chiapas el SES agrupa tres subsistemas: universitario, tecnológico y normal. Realizan las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios. La entidad cuenta con 85 Instituciones de Educación Superior (IES), el 47.1% pertenece al régimen público⁴ (UNACH, 2007).

La Universidad Autónoma de Chiapas forma parte del SES y se creó legalmente el 23 de octubre de 1974 por decreto de la Legislatura del Estado. Es una institución autónoma, pública, con personalidad jurídica y patrimonio propio. (UNACH, 1989).⁵

⁴ En México, existe una tendencia evolutiva del SES hacia la privatización.

⁵ Conforme a la *Ley Orgánica* de la institución, sus objetivos son:

“I. Impartir enseñanza superior para formar los profesionistas, investigadores, profesores, universitarios y técnicos que requiere el desarrollo económico y social del estado;
II. Organizar, desarrollar y fomentar la investigación científica y humanística, considerando las condiciones y problemas nacionales y, primordialmente, los del estado de Chiapas; y
III. Extender, con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura en todos los medios sociales de la comunidad que la sustenta” (UNACH, 1989: 5).

La creación de la UNACH respondió, en gran medida, a las políticas de conciliación del entonces Presidente de la República, Luis Echeverría Álvarez, quien, después del movimiento estudiantil de 1968, buscó concertar con la Federación de Estudiantes Chiapanecos (FECH), la cual demandaba, entre otras cuestiones, la apertura de una universidad autónoma.

De 1974 a 1978 la institución vivió un primer periodo de organización académica de sus programas de estudio, de establecimiento y difusión de su marco legislativo y de ordenación administrativa.

De 1978 a 1986, la universidad enfrentó una etapa de movimientos estudiantiles y de lucha política e ideológica entre los docentes y directivos por implantar un modo de dirección para la institución. Así, a la par de los estudiantes, quienes demandaban apoyo para los programas académicos, material para la biblioteca, participación en la vida política de la universidad, contratación de mejores docentes, modificación de programas —mediante mítines, desplegados y volantes— se dio una lucha entre las diversas fuerzas políticas del estado que aprovecharon el sentir de los universitarios e intervinieron de manera solapada para dirimir sus conflictos e intereses particulares (López Cuevas, 1998).

Desde 1986, la UNACH inició una etapa de crecimiento y consolidación. Actualmente busca constituirse en la primera universidad del estado, consolidar un modelo educativo flexible y de calidad, disponer de una oferta educativa diversa y pertinente, acreditar sus programas, desarrollar una investigación que responda a las necesidades sociales y vincularse con las necesidades del entorno (UNACH, 2007). Acorde con las políticas educativas estipuladas en el Programa Nacional de Educación (Secretaría de Educación Pública, 2001), la UNACH postula en su último proyecto académico que su misión es constituirse como

...una institución de educación superior, pública y autónoma, que genera, recrea y extiende el conocimiento; forma profesionales, capaces, críticos, propositivos y creativos, con espíritu ético y humanista, conciencia histórica y social; y comprende y anticipa la complejidad de la realidad social, para incidir con responsabilidad en el desarrollo de Chiapas y de México, con respeto a la identidad cultural de los pueblos, a la biodiversidad y al ambiente (UNACH, 2007: 24).

En el ciclo escolar 2005-2006 la UNACH atendió a una población de 18 240 alumnos, el 26.5% del total de la matrícula de educación superior. En IX campus se distribuyen 23 centros educativos —13 facultades, siete escuelas y tres coordinaciones. Además cuenta con el Instituto de Estudios Indígenas (IEI) en San Cristóbal de Las Casas y el Centro de Estudios Avanzados y Extensión (CEAyE) en Tapachula (UNACH, 2007).

Uno de sus centros educativos, la Facultad de Humanidades, Campus VI, oferta cuatro programas de licenciatura: Pedagogía, Comunicación, Bibliotecología y Lengua y Literatura Hispanoamericanas. El pregrado cuenta con una población de 3 068 estudiantes y 193 docentes. Asimismo, ofrece tres programas académicos a nivel de maestría: Educación, Psicopedagogía y Letras Mexicanas del Siglo XX. En el posgrado se atiende a 188 estudiantes (Facultad de Humanidades, 2007).

En el siguiente apartado, se explicará el funcionamiento y la organización de la maestría en Educación, que contempla la especialidad en Investigación Educativa, escenario de nuestro objeto de estudio.

3.2.1. Un modelo curricular flexible e innovador: la Maestría en Educación

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (1997) en su informe sobre la definición de políticas educativas, en México los estudios de posgrado son necesarios para fomentar la investigación y mejorar la formación y el desempeño de los docentes del nivel superior.

En México, el 6.3% de la matrícula escolarizada del SES corresponde al posgrado. El 59.4% es atendida por las instituciones públicas. El posgrado, que oferta 3 900 programas académicos, contempla los estudios de especialidad (21.9%), maestría (71.1%) y doctorado (7%). Actualmente, las políticas educativas proponen la descentralización del posgrado, ya que la mayor parte de la matrícula (61.2%) se ubica en el Distrito Federal y en los estados de Nuevo León, Jalisco, Puebla y México (Secretaría de Educación Pública, 2001).

En 1996, a nivel nacional existían 150 posgrados en el área de educación. En Chiapas, en esta área, actualmente operan tres especializaciones, 17 maestrías y un doctorado. No obstante que en este campo de formación la UNACH compite con otras instituciones, sobre todo privadas, "...se puede afirmar que cuenta con un prestigio superior al de otras instituciones y esto le ha permitido mantener una demanda constante..." (UNACH, 2006: 37). Esta institución oferta cuatro maestrías en educación (Educación, Docencia en Ciencias de la Salud, Matemática Educativa y Psicopedagogía), una especialidad (Orientación Educativa) y trabaja en la actualidad en colaboración con la Universidad Pedagógica Nacional y la Secretaría de Educación Pública un programa interinstitucional de doctorado (UNACH, 2006).

La Facultad de Humanidades de la UNACH, dentro de su propuesta educativa a nivel de posgrado, oferta la Maestría en Educación⁶ —la cual empezó a funcionar en septiembre de 2003— en tres sedes: Tuxtla Gutiérrez, una vez al año, en San Cristóbal de Las Casas y en Tapachula, cada 2 años. Es un programa, que además de ser autofinanciable, genera recursos para beneficio del pregrado. Su principal fuente de financiamiento proviene de las cuotas de inscripción y colegiatura de los estudiantes.

⁶ Como resultado de un proceso de evaluación curricular a la Maestría en Educación Superior, que operó desde octubre de 1993 hasta noviembre de 2004, surge este programa académico.

Las políticas educativas marcan que las ciencias exactas, la ingeniería y las áreas de desarrollo tecnológico son prioritarias; pese a ello, la pertinencia de la creación de una maestría en educación se sustenta en que los estudios educativos de carácter aplicado son estratégicos para la resolución de problemáticas regionales en este campo y, también, en la necesidad de formación académica y pedagógica de los docentes.

Al buscar la mejora de la calidad educativa, los creadores de esta propuesta curricular diseñaron “...un modelo flexible e innovador que permite a sus estudiantes optar por una formación general o por áreas de especialización de acuerdo a sus conveniencias e intereses de formación” (UNACH, 2006: 9). Un modelo flexible e innovador propone salidas diversas e intermedias de formación, se centra en el aprendizaje, no en la enseñanza, desarrolla competencias en los estudiantes para aprender a lo largo de la vida y busca incidir en el mejoramiento de las condiciones de vida del entorno social.

La fundamentación teórica-conceptual del plan de estudio es el enfoque constructivista dialógico (Flecha y Tortajada, 1999; Gimeno Sacristán, 1999), el cual postula que el conocimiento, producto de la interacción que desemboca en el acuerdo y el entendimiento (Habermas, 1984), es construido por sujetos autónomos y reflexivos que participan activamente en sus procesos de formación. Es un enfoque didáctico centrado en el aprendizaje que parte de la idea de que “Ser parte de la sociedad actual, marcada por la incertidumbre y el cambio constante, sólo es factible si desarrollamos nuestras competencias de reflexión y comunicación. Este es el punto de partida de la fundamentación de la ME” (UNACH, 2006: 29).

En cuanto a su fundamentación epistemológica, se reconoce la existencia de un campo científico de carácter multidisciplinario en el que convergen diversas disciplinas —pedagogía, psicología, sociología, ciencias de la comunicación, lingüística—, subdisciplinas —economía de la educación, política educativa,

psicopedagogía, sociología o pedagogía del currículo, filosofía del conocimiento— y diferentes perspectivas metodológicas —análisis cuantitativos y cualitativos de tipo interpretativo, así como análisis funcionales e institucionales, a la par de los enfoques etnográficos.

Con la intención de que el egresado posea los conocimientos teórico-metodológicos y las habilidades necesarios para realizar proyectos de investigación aplicada que incidan en la resolución de problemáticas educativas, en el plan de estudio se ordenan los contenidos en tres ejes: 1) *Contenidos de corte teórico*, que constituyen los planteamientos básicos que justifican la existencia de este campo científico y generan reflexión sobre el mismo. 2) *Contenidos de corte metodológico*, que permiten establecer los vínculos entre lo teórico y lo práctico. 3) *Contenidos aplicados*, que integran a los dos anteriores y están relacionados con la competencia para plantear propuestas concretas de diseño y aplicación.

Respecto a la fundamentación sociológica, es decir, el concepto de sociedad para la que se forma y el papel del alumno en la misma, se juzga que la actual sociedad de la información, sociedad globalizada, demanda una educación diferente cuya función sea:

...preparar para vivir y trabajar en un contexto cambiante, e incluso turbulento, de modo tal que los hombres educados no dependan tanto de un acervo de saberes, que tienen un alto grado de obsolescencia, sino de la capacidad de aprender contenidos nuevos sin volver a la escuela y de la capacidad de enfrentar y resolver retos, problemas y situaciones inéditas (Vargas, citado en UNACH, 2006).

En este contexto, se visualiza un sujeto transformador de su sociedad, capaz de plantear respuestas viables a los problemas educativos. Desde una perspectiva filosófica, un sujeto capaz de recuperar su legado cultural, reflexionar sobre él y

orientarlo a su ámbito laboral para construir una sociedad más igualitaria y equitativa.

La fundamentación psicológica de la propuesta curricular de la ME es el aprendizaje dialógico; el conocimiento es producto de la acción comunicativa que se sustenta en el diálogo igualitario y en la intersubjetividad. Fomenta la solidaridad y la interacción como cimiento de la comunicación y el entendimiento, así como acciones de transformación mediante el conocimiento del contexto y la posibilidad de actuar sobre él. Entonces, desde una mirada pedagógica, la educación está concebida como un saber práctico “...como una práctica social situada en la historia e inmersa en una cultura, sensible a las ideologías y las presiones institucionales...” (UNACH, 2006: 41).

En este tenor, la ME propone cinco opciones de formación, una general y cuatro de especialización. El estudiante tiene que cursar para cada especialidad un total de 19 asignaturas —16 cursos y tres talleres— en seis cuatrimestres (dos años) organizados en dos fases. La primera fase, constituida de tres cuatrimestres, es un tronco común para todos los estudiantes que les proporciona una formación teórica básica a través de 12 cursos. En la segunda fase, a partir del cuarto cuatrimestre, los alumnos optan por un área de especialización donde cursan siete asignaturas más con contenidos propios de la línea de formación elegida, ya sea docencia, administración y gestión de la educación, culturas indígenas o investigación educativa. En el caso de los alumnos que se inclinan por una formación general, asesorados por un comité tutorial, seleccionan sus asignaturas de acuerdo con sus intereses hasta cubrir un total de 111 créditos.

El propósito general de este programa académico es:

Formar maestros en educación con especialidad en culturas indígenas, administración de la educación, docencia o investigación educativa, desde un

enfoque constructivista dialógico, capaces de reflexionar, diseñar, implementar y evaluar programas tendientes a resolver los problemas educativos que se presentan en diversos contextos socioeconómicos y culturales de la región y del país, en cualquiera de los niveles, tipos y modalidades del sistema educativo nacional (UNACH, 2006: 48).

Asimismo, el plan de estudio contempla una salida lateral de formación para aquellos que no estén interesados en obtener el título de maestro en educación, sino un diploma de especialista. Estos estudiantes deben cursar tres cuatrimestres (el 3º del tronco común, el 4º y 5º de la especialidad seleccionada) en 1 año.

El currículo de la ME está siempre en proceso de evaluación curricular, con la finalidad de ir realizando las adecuaciones pertinentes al mismo. Existe un responsable del proyecto de evaluación curricular, quien trabaja en colaboración con los docentes, alumnos y administrativos que participan en el programa académico. La evaluación está sustentada en un modelo socio-antropo-pedagógico. “Éste comprende los contextos sociales y culturales que determinan el desarrollo de la maestría; asimismo, los sentidos y significados que posee la cultura de la Facultad de Humanidades...” (UNACH, 2006: 76). El presente trabajo busca, entre otras cuestiones, colaborar en este proyecto.

La ME se conduce con un programa de tutorías que presenta dos modalidades. La primera se trabaja sólo en los primeros tres cuatrimestres para aquellos alumnos que lo demandan. En este caso, se les asigna un tutor que los guía a lo largo de su proceso de formación en la solución de problemas académicos o motivacionales. La segunda modalidad de tutoría inicia en el 4º cuatrimestre, cuando el alumno para ingresar al mismo tiene que presentar su proyecto de tesis

o trabajo recepcional⁷ y se le asigna un comité tutorial, formado por su director de tesis y dos lectores titulares, quienes tienen la obligación durante los tres últimos cuatrimestres de llevar el seguimiento del trabajo de tesis, cuyos avances son evaluados al final de cada ciclo escolar en un foro público. Este procedimiento, aunado a los talleres que se cursan en los tres últimos cuatrimestres en los cuales se realiza el trabajo de tesis, ha garantizado una eficiencia terminal significativa, lo cual se demostrará líneas más adelante cuando se expliquen los índices de titulación en la Especialidad en Investigación Educativa.⁸ Al final del proceso, para obtener el grado de maestro en educación es necesario defender ante un Tribunal el trabajo de tesis.

3.2.2. La Maestría en Educación con Especialidad en Investigación Educativa

La ME atiende un área de profesionalización a través de las especialidades de Culturas Indígenas, Administración de la Educación y Docencia, en tanto capacitan para el ejercicio profesional y están vinculadas con el campo laboral de los maestrantes, y un área de investigación con la Especialidad en Investigación Educativa, pues los estudiantes de la misma se incorporan a grupos de investigadores, ya sean cuerpos académicos al interior de la Facultad de Humanidades o en instituciones o centros de investigación de prestigio que trabajan en este campo de conocimiento.

⁷ La tesis deberá ajustarse a las líneas de investigación estipuladas por el plan de estudio, las cuales están registradas en el Centro de Investigaciones Humanísticas de la Facultad de Humanidades y son las trabajadas por los cuerpos académicos de la misma. “Los cuerpos académicos son grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias Líneas de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC) (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas” (Programa de Mejoramiento del Profesorado, 2007).

⁸ Hasta la creación de este programa académico, los posgrados de la Facultad de Humanidades se habían caracterizado por tener índices de titulación muy bajos.

Esta última especialidad es de mi interés porque los sujetos de estudio pertenecen a la misma. La Maestría en Educación con Especialidad en Investigación Educativa tiene como objetivo específico:

Formar investigadores que puedan reflexionar, diseñar y aplicar proyectos de investigación tendientes a consolidar el campo disciplinario en la región, proponiendo teorías, enfoques y conceptos que permitan interpretar los procesos educativos que se presentan en diversos contextos socioeconómicos y culturales de la región y del país (UNACH, 2006: 48).

Además de las asignaturas del tronco común, cursan en el 4º cuatrimestre Constitución del campo científico educativo, Paradigmas de la investigación educativa⁹ y Taller de investigación I. En el 5º, Educación, modernidad y posmodernidad, Paradigmas de la investigación educativa II y Taller de investigación II. En el 6º, Taller de investigación III. Los cursos tienen una duración de 48 horas y los talleres de 96 horas.

Los estudiantes de esta especialidad inscriben sus proyectos de investigación en las siguientes líneas de investigación: formación profesional y trayectorias académicas; política, planeación y gestión de la educación; educación, comunicación y sociedad; análisis del discurso; análisis socio histórico; educación para la diversidad; orientación educativa y profesional; procesos cognitivos-afectivos; historia social de la literatura, el arte y la educación; bibliotecología y estudios de la información; estudios de género; educación superior y desarrollo humano; problemas educativos regionales (UNACH, 2006).

El perfil de egreso del maestro en esta especialidad es sumamente ambicioso, sus competencias son múltiples y, aunque su campo de trabajo es más restringido debido a que la investigación educativa en Chiapas es un campo

⁹ En estas dos asignaturas se realizaron las observaciones.

emergente, puede insertarse laboralmente en institutos o centros de investigación públicos o privados.

Han egresado tres generaciones de esta especialidad. Los ocho egresados de la primera promoción ya obtuvieron el grado. De los cinco egresados de la segunda, cuatro ya se titularon y una cuenta con los votos aprobatorios de los sinodales del jurado y tiene fecha programada de examen profesional. De los nueve de la tercera promoción, cinco ya se titularon y cuatro están en proceso de revisión de tesis. Como podrá observarse, los índices de titulación son bastante altos (Pons Bonals, 2007a, comunicación personal, 1º de abril de 2007). En el momento de la observación etnográfica, estaban cursando el cuarto cuatrimestre nueve estudiantes, que ya habían presentado su proyecto de tesis, de los cuales hablaremos en el siguiente apartado.

3.2.3. Los actores sociales

Durante todo el proceso de recogida de los datos, los docentes colaboraron con la investigadora al tomar decisiones y definir las líneas de trabajo; se mostraron interesados en conocer el proyecto de investigación, me proporcionaron asesoría técnica y equipo para la realización y edición de los videos y los audios, compartieron conmigo los resultados preliminares de sus propias indagaciones, me expresaron los aspectos a investigar que ellos consideraban relevantes, me suministraron generosamente información sobre el contexto y propusieron modificaciones sustantivas a los guiones de entrevista.

De igual forma los alumnos contribuyeron de manera entusiasta con el proyecto. Pasada la incomodidad primera de ser observados,¹⁰ desde la segunda sesión de clase se mostraron muy participativos, colaboraban de manera espontánea, junto con los profesores, en “la puesta en escena”, es decir, en disponer el mobiliario en el aula de tal manera que favoreciera la interacción entre ellos, las actividades planificadas por los docentes y, al mismo tiempo, la videograbación. Asimismo, me cuestionaban sobre mi investigación, se mostraban interesados por observarse en los videos, dispuestos a ser entrevistados, así como a proporcionarme de forma voluntaria información que consideraban pertinente para la investigación.¹¹

El único grupo de la MEEIE, perteneciente a la 4ª promoción, está conformado por nueve estudiantes, cuatro mujeres y cinco hombres,¹² que cursan el 4º cuatrimestre. La edad promedio de los mismos es de 34.8%, fluctúa entre los 29 y 47 años. La mayoría, ocho, estudiaron licenciaturas correspondientes a las ciencias sociales y humanísticas —cuatro relacionadas con el campo de la educación y cuatro de campos diversos como economía, filosofía, psicología y derecho— y uno del área de las ingenierías, en instituciones tanto públicas (seis) como privadas (tres). Todos ejercen profesionalmente, cinco son docentes —una en secundaria, tres en bachillerato y otro en educación superior—, tres funcionarios públicos y una ejerce de manera independiente (también es docente). Todos tienen registrado ante la Coordinación de Investigación y Posgrado su proyecto de

¹⁰ Según me informaron en pláticas informales, el primer día de clase la cámara les pareció intimidante, para la segunda sesión la presencia de la misma ya no les afectaba y en la tercera se habían olvidado de ella (NC.3, 3 de febrero de 2007).

¹¹ A la fecha de realización de este trabajo, sigo manteniendo comunicación personal, vía correo electrónico o mensajería instantánea, con los dos docentes y ocho de los estudiantes, quienes me siguen suministrando información o sus impresiones con relación al proceso formativo.

¹² Para las transcripciones se utilizaron las siguientes abreviaturas: D: docente. R: Rosalía. E: Elisa. Da: Daniel. Ro: Rodrigo. G: Gerardo. La: Larisa. L: Leonardo. Ga: Guadalupe. Ri: Ricardo. No identificado: X.

investigación de tesis, y se les ha asignado un comité tutorial que realiza el seguimiento de la misma; asimismo, están integrados a un grupo de investigación —siete de ellos a cuerpos académicos de la misma institución que oferta el programa académico. De estos siete, cuatro están adscriptos al cuerpo académico Educación y Desarrollo Humano, liderado por Leticia Pons Bonals, y sus directores de tesis son integrantes de este grupo de investigadores. Excepto una, todos colaboran con un investigador que a la vez es su director de tesis. Enseguida, se realizará una breve descripción de cada uno de ellos y las motivaciones que impulsaron a algunos a ingresar a este programa académico (consúltese el anexo cinco si se desea información más específica sobre los alumnos).

Daniel (Da) es filósofo, trabaja como docente de bachillerato en instituciones privadas de prestigio. Se integró al cuerpo académico Educación y Desarrollo Humano y su proyecto de tesis se denomina *La pedagogía simbólica desde la visión latinoamericana de Enrique Duffé*.

Elisa (E), abogada, es docente de bachillerato y trabaja de manera independiente en su despacho, litigando o proporcionando asesoría jurídica a asociaciones culturales y a la Cruz Roja. Colabora, también, con el cuerpo académico Educación y Desarrollo Humano, donde una de sus integrantes le asesora la tesis: *Patrimonio cultural, sujeto y globalización*. Elisa se inclinó por la MEEIE porque ejerce la docencia de manera paralela a la abogacía y

Además de que mi capital social en los últimos años se ha visto enriquecido por personajes que se han dedicado a la investigación en varios rubros. Por lo que me ha llamado la atención el perfil y función de un investigador (EE.A2, 6 de abril de 2007).

Guadalupe (Ga) es pedagoga y docente de Telesecundaria en una comunidad indígena de los Altos de Chiapas. Radica en Comitán, a cuatro horas

aproximadamente de Tuxtla Gutiérrez (sede de la maestría). Por este motivo, está adscrita con un investigador que labora en una dependencia de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de Comitán. Su proyecto de tesis se titula *Calidad de la práctica docente en el nivel Telesecundaria*. La razón principal por la que Guadalupe optó por la MEEIE fue el profesionalizarse en el campo de la docencia, como ella lo afirma: “Considero que la especialidad en investigación educativa, me va a dar los conocimientos, herramientas, aptitudes necesarias para poder analizar, entender el hecho educativo con las problemáticas educativas que se presentan en mi práctica cotidiana” (EE.A3, 23 de febrero de 2007).

Gerardo (G), que es funcionario público, estudió psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Su proyecto de tesis se denomina *Genealogía de la formación del investigador en educación en Chiapas*. Es un colaborador activo en el cuerpo académico Educación y Desarrollo Humano. Fue un “apasionado”, como él mismo se denomina, de la psicología clínica freudiana, la cual

...era una búsqueda permanente entre el discurso, la palabra del paciente y lo que refería como problemática en él, esto es, investigar causas y explorar alternativas con la historia de vida del paciente, me parece que eso sería lo más destacado en una reflexión muy general (EE.A4, 20 de marzo de 2007).

Desde su perspectiva, esta experiencia profesional y la influencia de su padre, “...es una persona que me educó a través de la reflexión...”, le indujeron a estudiar la MEEIE, “...ya que me gusta reflexionar sobre los acontecimientos que en mi rededor suceden...” (EE.A4, 20 de marzo de 2007).

Larisa (La), al igual que Guadalupe, reside en una ciudad de los Altos de Chiapas, viaja a Tuxtla Gutiérrez para asistir a la maestría. Larisa es radióloga y pedagoga, pero no ejerce en el campo de la educación. Trabaja en el sector público

de salud. Una investigadora del cuerpo académico en el que colabora, Educación y Sociedad en Chiapas, dirige su proyecto de tesis *Impacto de la educación informal en las mujeres de la comunidad Amparo Agua Tinta en el periodo enero 2005 a enero 2007 en el marco del programa Oportunidades*. Eligió la especialidad en Investigación Educativa porque le ha permitido "...conocer con mayor profundidad los fenómenos sociales, educativos, culturales, políticos..." (EE.A5, 1º de mayo de 2007).

Leonardo (L), ingeniero en electrónica, es docente de bachillerato comisionado al Grupo Técnico Académico (GRUTA), que se ha responsabilizado de las evaluaciones y modificaciones curriculares del nivel medio superior. Realiza su trabajo de tesis, *Actitud de los docentes ante el currículum*, dentro de uno de los proyectos de este grupo de investigadores. Optó por la MEEIE porque considera que el programa académico:

...se relaciona de manera profunda y amplia con mis actividades laborales. Básicamente mi reconocimiento de la complejidad del sujeto en el terreno de la educación, y mi preocupación por tratar de propiciar procesos favorables de cambio hacia la transformación del sujeto, a fin de que propicie su profesionalización docente y el desarrollo armónico en los diferentes ámbitos de relación social (EE.A6, 30 de marzo de 2007).

Ricardo (Ri) es pedagogo y labora en la Biblioteca Pública del Estado. Su proyecto de tesis se titula *Los significados de la postmodernidad: análisis de las conceptualizaciones y sus implicaciones en la filosofía de la educación*; está realizándolo bajo la dirección de uno de los integrantes del cuerpo académico Educación y Desarrollo Humano, grupo de investigación en el que colabora. Ricardo expresa que la MEEIE, además de ofrecerle la posibilidad de mejorar sus ingresos salariales y de estudiar un doctorado en un futuro, "...la elegí para aprender a mirar, de

manera crítica, con herramientas metódicas y conceptuales, la realidad social en la que me desenvuelvo” (EE.A7, 23 de febrero de 2007).

Rosalía (R), pedagoga que labora en el nivel bachillerato, presentó un proyecto de tesis, *La educación media superior a distancia: su problema curricular en el contexto del Colegio de Bachilleres*, que está supervisado por un integrante del cuerpo académico Sujetos, Agentes y Procesos Educativos. Cuando inició los estudios de maestría, tenía la intención de ingresar a la especialidad en docencia, pero, por un lado, consideró que los contenidos curriculares de esta especialidad ya los había abordado en la licenciatura “...por esta razón ya no me pareció tan atractiva la especialidad...”; por otro, su director de tesis le sugirió, dado el tipo de investigación que está realizando, que optara por la MEEIE. “Así mismo, considero que esta especialidad puede abrirme otras posibilidades de superación en el ámbito profesional y laboral” (EE.A8, 1º de abril de 2007).

Rodrigo (Ro) imparte, en la licenciatura en Pedagogía de la misma Facultad de Humanidades, asignaturas del eje de investigación. Al igual que Rosalía, está participando en el cuerpo académico Sujetos, Agentes y Procesos Educativos. Su trabajo de tesis es una investigación en torno a las *Representaciones sobre la metodología de investigación en docentes de metodología*, desde la perspectiva de Moscovici. Estudió economía en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la cual trabaja con un sistema modular, que se sustenta en la investigación como estrategia didáctica fundamental y mecanismo de evaluación prioritario “...durante mi formación en la licenciatura, la investigación era parte de la práctica docente.” Esta experiencia de formación y el interés de mejorar su trabajo como docente en el campo de la investigación lo condujeron a elegir la MEEIE.

Porque me interesó el área de investigación y porque quiero fortalecer mi formación docente. Espero la maestría me permita mantenerme con cierta

seguridad en la docencia, con más certezas en mi práctica, es decir no quiero el papel por el papel en sí, sino porque me permitirá desarrollar mejor lo que más me gusta; compartir con los estudiantes parte de mi formación y de mi vida (EE.A9, 23 de febrero de 2007).

Los docentes de la ME, cuyas tareas académicas no se limitan a la impartición de las asignaturas, están organizados en academias, la labor de éstas “...contempla una amplia gama de trabajos que incluye la planeación docente, la integración de las antologías, la revisión y evaluación permanente de los cursos que forman cada especialidad, así como los del tronco común que tiene asignados cada línea” (UNACH, 2006: 25). En la MEEIE la función de las academias va más allá de estas tareas de carácter operativo; se busca construir una cultura de investigación que facilite la génesis y la consolidación del campo de la investigación educativa en Chiapas; en palabras de uno de los participantes:

Es requisito que los docentes que imparten asignaturas en la MEEIE hayan participado en la AIE [Academia de Investigación Educativa] y conozcan el plan, dado que es a partir de estas reuniones que se logra compartir los propósitos y establecer metas comunes que permiten ejecutar un proceso integral de formación. [...] la AIE se constituye como el cuerpo colegiado de especialistas que definen y aplican las reglas que consideran adecuadas para conformar la cultura de la investigación educativa entre quienes aspiran a ser investigadores... (Pons Bonals, 2007b: 8).

Los dos docentes observados realizaron estudios de licenciatura en Sociología en la UNAM, Maestría en Educación en una de las instituciones privadas de mayor prestigio académico en México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) —Pons Bonals con especialidad en Lingüística Aplicada y Cabrera Fuentes con especialidad en Desarrollo Cognitivo— y de Doctorado en Sociología, también, en la UNAM. Formaron parte del Comité Redactor del plan de estudio de la ME y hasta febrero de 2007

participaron en la administración de este programa. Ambos tienen una trayectoria académica, como docentes e investigadores, de reconocido prestigio en el campo de la investigación educativa. Son miembros, nivel 1, del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y Miembros del Sistema Estatal de Investigadores (SEI) en Chiapas. En la UNACH, están adscritos a la Facultad de Humanidades como docentes de tiempo completo, titulares C.¹³ Además, han trabajado las siguientes líneas de investigación: estudios de género, actitudes lingüísticas, el campo de la investigación educativa, evaluación curricular y filosofía de la educación, entre otras.

Juan Carlos Cabrera Fuentes (D) fue Director de la Facultad de Ciencias Sociales y Director General de Investigación y Posgrado de la UNACH. Es miembro de la Red Nacional de Cuerpos Académicos en Filosofía, Teoría y Campo de la Educación y Representante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa en Chiapas.

Leticia Pons Bonals (D) es líder del cuerpo académico Educación y Desarrollo Humano y Coordinadora de la Red Nacional de Cuerpos Académicos en Filosofía, Teoría y Campo de la Educación (Área X del Consejo Mexicano de Investigación Educativa). Pons Bonals se ha caracterizado por ser una docente emprendedora, comprometida con el trabajo académico y, sobre todo, con la construcción de un campo de investigación emergente en Chiapas. En palabras de ella:

Estoy convencida que la investigación es necesaria y, al trabajar en el ámbito educativo, he orientado mis intereses de investigación en este sentido... Más allá de dar respuesta a estas necesidades personales de formación creo que en Chiapas no se consolida la investigación educativa (y de otras áreas de conocimiento) porque no existen grupos que emprendan una tarea seria en este

¹³ La categoría más alta que contempla el Estatuto del Personal Académico.

sentido (que cuenten con el *logos*, *ethos* y *pathos*). ¿Cómo hacerlo? Creo que se necesita un proceso serio de formación. Desde luego que el proceso de formación no puede ser pensado sólo como la posibilidad de que el estudiante llegue a la universidad y encuentre en las aulas los contenidos que le permitan convertirse en investigador. Esto es un proceso más complejo. Pero creo que un proceso de formación, emprendido desde la universidad, que trate de vincular los grupos, espacios y prácticas de la investigación con lo que se aprende en las aulas podría tener éxito. Con base en esto se generó la propuesta de formación que ahora tenemos y en la que algunos docentes confiamos, sobre todo por algunas experiencias tenidas (E2.D2.C, 20 de febrero de 2007).

3.2.4. El aula

La infraestructura para el pregrado de la Facultad de Humanidades la conforman 39 aulas, un laboratorio (fotografía), cuatro talleres (radio, televisión, cómputo y encuadernación) y 39 anexos (oficinas administrativas, auditorio, biblioteca, servicios, bodegas, cubículos para docentes, aula virtual y centros de investigación) (UNACH, 2005: 276). Si se considera que el pregrado tiene una población de 3 068 estudiantes, 36 trabajadores administrativos y 193 docentes, la infraestructura de la escuela es precaria (Facultad de Humanidades, 2007).

El posgrado no tiene instalaciones propias, desde su creación en 1993 hace uso de los salones y las oficinas administrativas del pregrado. Razón por la cual, en sus inicios las clases se impartían los fines de semana debido a la insuficiencia de aulas. Actualmente, se trabaja también entre semana.¹⁴

El aula en la que se realizaron las observaciones no fue construida con el fin de realizar en ella actividades de docencia. Es una suerte de entresuelo que su propósito inicial era servir de bodega. Dada las limitaciones de espacio, cuando el

¹⁴ En los últimos años, en respuesta a las sugerencias de los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior), organismos encargados de la evaluación para la acreditación de los programas académicos, y con la intención de mejorar la calidad de los servicios educativos se ha procurado regular la matrícula en la licenciatura. La disminución de la misma le ha permitido al posgrado funcionar entre semana.

Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) implementa, en colaboración con la Facultad de Humanidades, una maestría a distancia se adapta este espacio para realizar las transmisiones vía satélite. Se le denominó el “aula virtual” y en la actualidad cumple funciones diversas, de acuerdo con las necesidades, es sala de juntas, de proyecciones, salón de clases...

El aula mide 5 x 5 metros, su techo es muy bajo, tiene una puerta en un ángulo, dos ventanas altas y muy pequeñas, con cortinillas, que suelen mantenerse cerradas. Es una habitación con poca luz natural y ventilación. Hay un pizarrón de acrílico blanco (al entrar a mano izquierda), una televisión de pantalla gigante, un exceso de sillas y mesas estilo modular, las cuales se colocan según las necesidades de la ocasión. El grupo observado acostumbraba disponerlas en forma de U, frente al pizarrón, y el docente de espaldas al mismo (organización espacial 1); otras veces en forma de U, a espaldas del pizarrón, entonces el profesor se sentaba entre los estudiante (organización espacial 2); o bien, en dos filas paralelas frente a frente y el docente a un costado de las mismas, a espaldas del pizarrón (organización espacial 3). Véase al final del capítulo los croquis de estas tres organizaciones espaciales. Estas maneras de organización espacial facilitan los procesos de interacción, pues los participantes pueden verse entre sí; no obstante, es pertinente aclarar que no garantizan la comunicación.

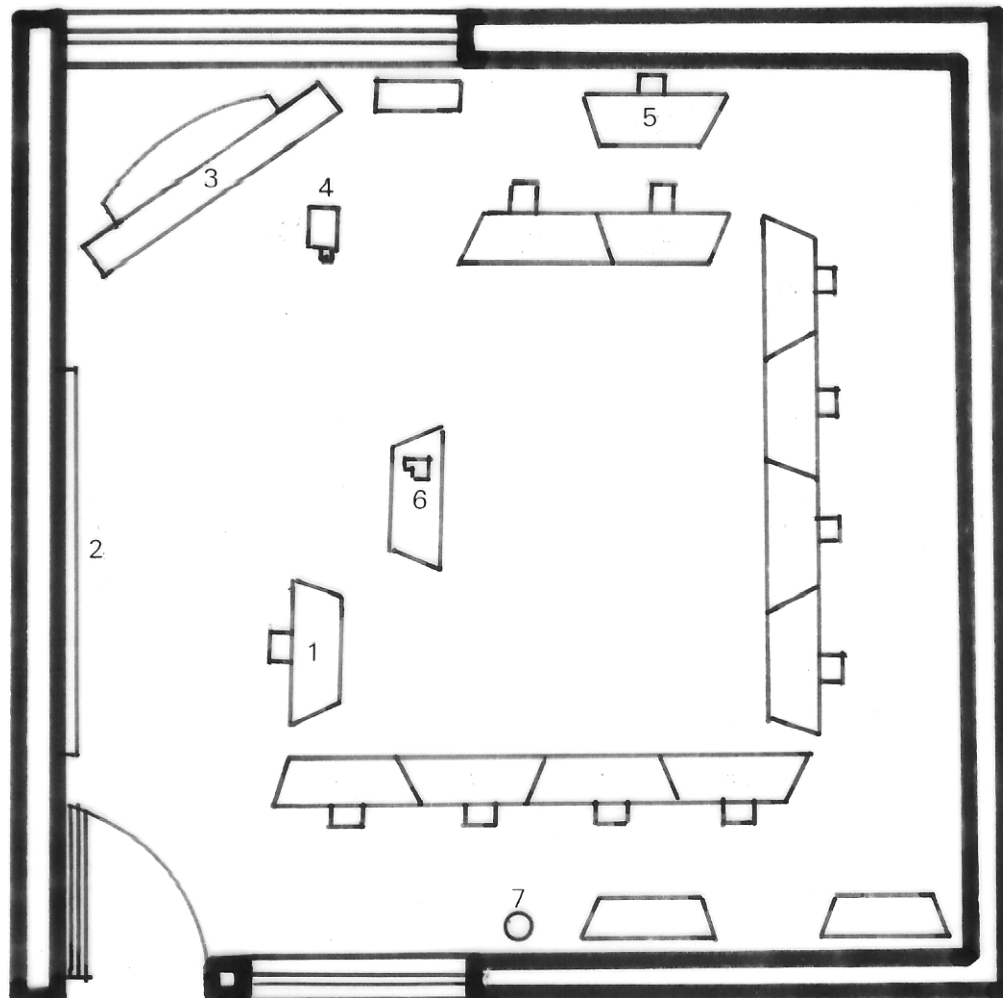
Las dimensiones de la habitación y las condiciones de iluminación no fueron favorables para las tareas de grabación, limitaban el movimiento de la cámara y los tipos de encuadre, por ejemplo, no fue posible realizar tomas abiertas del grupo en su totalidad.

Contrario a lo que podría suponerse, los alumnos y docentes de la maestría consideran que esta aula es adecuada para el trabajo escolar. Los motivos son varios. Está alejada de los ruidosos grupos de la licenciatura, el mobiliario tipo modular se adapta a diversas formas de organización social (trabajo individual, en

pequeños corrillos o el grupo en su totalidad) y posee una instalación de aire acondicionado, que en un clima cálido tropical es realmente un recurso valioso.

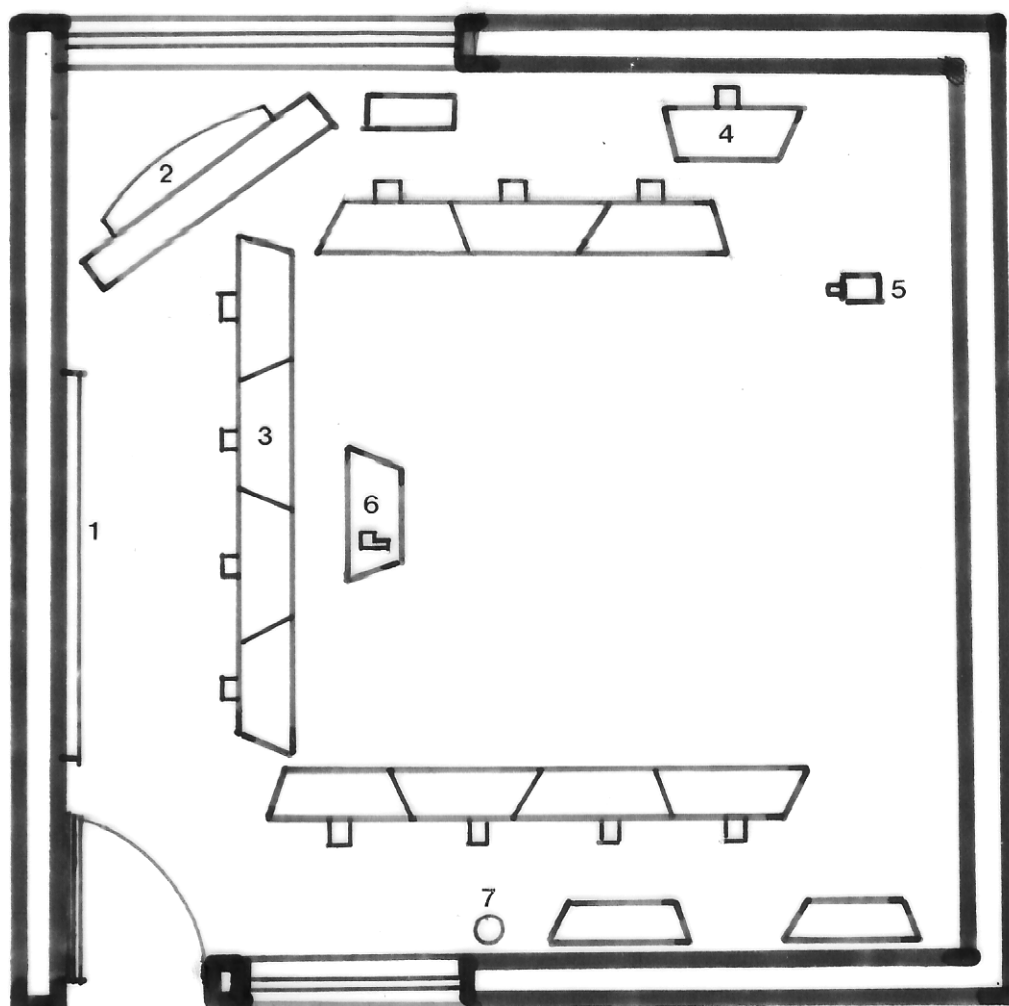
Después de describir el entorno social e institucional, así como revelar quiénes son los actores sociales de esta investigación, es necesario aludir a los referentes teórico-conceptuales que apuntalan al presente trabajo; tarea que emprendo en el siguiente capítulo, a la vez que efectúo una descripción general de los eventos que conforman nuestro *corpus* de análisis.

Organización espacial 1



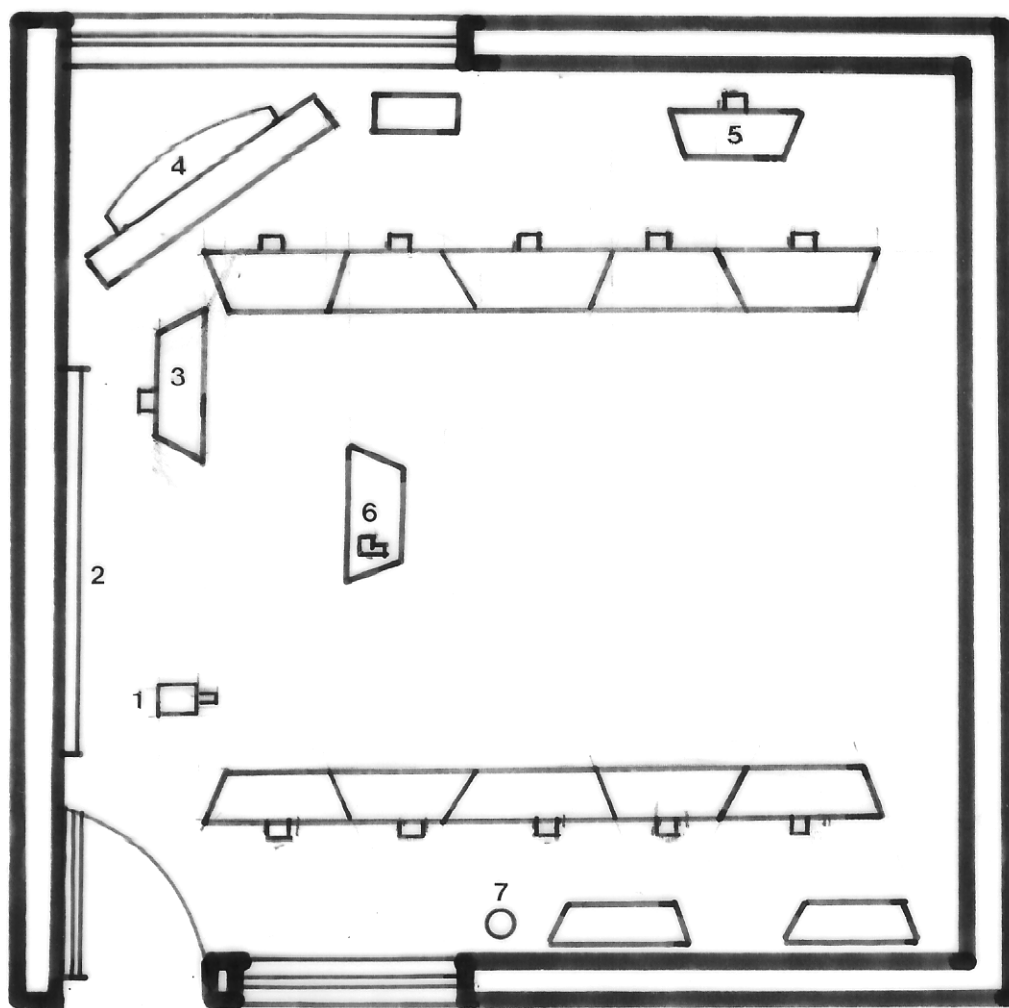
1. docente, 2. pizarrón, 3. televisión, 4. camarógrafo, 5. investigadora, 6. proyector de diapositivas, 7. depósito de agua.

Organización espacial 2



1. pizarrón, 2. televisión, 3. docente, 4. investigadora, 5. camarógrafo, 6. proyector de diapositivas, 7. depósito de agua.

Organización espacial 3



1. camarógrafo, 2. pizarrón, 3. docente, 4. televisión, 5. investigadora, 6. proyector de diapositivas, 7. depósito de agua.

CAPÍTULO IV. DE LA TEORÍA AL ANÁLISIS

El propósito general de este capítulo es construir una reflexión teórica que establezca las conexiones obligadas entre la teoría y el análisis de los datos, con la intención de tomar, en los siguientes capítulos, las decisiones teóricas y metodológicas convenientes. De ninguna manera se pretende agotar en esta sección la totalidad de tópicos teóricos necesarios para la investigación, algunos serán abordados en capítulos posteriores, dado que el paradigma de investigación por el cual se ha optado aspira a que la teoría se construya y reconstruya en el transcurso del tratamiento y análisis de los datos empíricos.

En un primer momento, se postula que el objeto de estudio debe ser visualizado como una práctica social contextualizada; motivo por el cual se refieren algunas aproximaciones teóricas al concepto de contexto en el ámbito escolar, se proponen las dimensiones contextuales y la teoría social del aprendizaje consideradas pertinentes para la presente investigación y se caracterizan las llamadas reglas educativas. Después de esta revisión teórica, desde una perspectiva etnográfica que postula al evento de habla como la unidad de análisis de las interacciones comunicativas, se ofrece una caracterización componencial de carácter general de los eventos registrados en la MEEIE y se describe el evento seleccionado, objeto de análisis.

4.1. El uso lingüístico contextualizado

La diferencia esencial entre los planteamientos de corte formal-descriptivo y los enfoques de carácter socio-antropológico (consúltase capítulo I) estriba en la intención de estos últimos de abordar el estudio del lenguaje en situaciones de uso, como una práctica social contextualizada que tiene lugar en marcos concretos de interacción social.

Thus, for ethnographers of speaking, as well as for many other researchers in the social sciences, language use must be interpreted as *the use of the linguistic codes(s) in the conduct of social life*. ES [ethnography of speaking] accepts Wittgenstein's (1958) claim that the unity of "(a) language" is an illusion and one should rather look at specific contexts of use (or "language games") in order to explain how linguistic signs can do the work they do (Duranti, 1988: 212).

En palabras de Duranti (1988), este tipo de planteamientos demanda una lingüística de la praxis humana, donde el lenguaje deja de ser exclusivamente un instrumento de reflexión y representación de la realidad para concebirse como acción social. El centrar la atención en los usos del lenguaje comporta no sólo entender lo que se dice, sino particularmente saber lo que se hace con el lenguaje en contextos diversos. En este sentido, el concepto de *contexto*¹ adquiere especial relevancia:

El discurso se produce, comprende y analiza en relación con las características del contexto. Por lo tanto, se interpreta que el análisis social del discurso define el

¹ El contexto se ha estudiado desde perspectivas muy diversas, entre otras, la antropología lingüística (Malinowski, 1936; Ochs, 1979), la etnografía de la comunicación (Hymes, 1974; Gumperz & Hymes, 1972, 1974; Duranti, 1988; Goodwin & Duranti, 1992), la lingüística (Firth, 1935; Jakobson, 1960; Coseriu, 1967; Halliday, 1999), la pragmática (Levinson, 1983); el análisis del discurso (Brown y Yule, 1983; Kerbrat-Orecchioni, 1990; Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999), que han aportado diversas definiciones y dimensiones del contexto para analizar los usos del lenguaje.

texto y el habla como *situados*: describe el discurso como algo que ocurre o se realiza “en” una situación social (van Dijk, 1997b: 32).

En la actualidad, las reflexiones sobre el contexto,² desde la perspectiva microsocial, ya no lo circunscriben al entorno extralingüístico de la enunciación, en oposición al “cotexto” lingüístico; asimismo, lo conciben más allá de las condiciones del escenario verbal y no verbal inmediato; y, finalmente, enfatizan el carácter dinámico y procesual del mismo; esto es, el contexto condiciona al discurso y, a la vez, éste —como práctica social— transforma al contexto:

...El contexto socio-cultural, al igual que el contexto propiamente conversacional, no está preestablecido ni tampoco es algo fijo. El contexto socio-cultural se fragua en la interacción al mismo tiempo que influye sobre ella. Se produce una relación dialéctica entre lo que los analistas del discurso denominan “micro-estructuras discursivas” (esto es los recursos discursivos y lingüísticos) y las “macro-estructuras socioculturales” (Morales López, Prego Vázquez y Domínguez Seco, 2006: 73).

4.1.1. Contexto y escuela

Las propuestas teóricas sobre las dimensiones contextuales pertinentes para analizar el discurso escolar han sido muy diversas. Describirlas excede los propósitos de este trabajo. No obstante, entre ellas, estimo que las aproximaciones

² Desde mi parecer, algunas de las reflexiones teóricas más relevantes sobre el contexto son las postuladas por Gumperz y Ochs. Para Gumperz (1982), quien sustenta la noción de contexto en una teoría de la interpretación, los participantes construyen discursivamente el contexto mediante un proceso dinámico denominado contextualización. Para él, la interpretación está mediada por el conocimiento compartido de los interlocutores, quienes a través del uso de signos verbales y no verbales, conocidos como *indicios contextualizadores*, sustentan las presuposiciones con las que los participantes significan lo dicho. Para Ochs (1979) la noción de contexto debe implicar, al menos, las creencias y supuestos acerca de los entornos temporales, espaciales y sociales de los interlocutores; las actividades verbales y no verbales previas, en curso y posteriores; y, el estado de conocimiento de los participantes.

de Halliday (1999) y Kerbrat-Orecchioni (1990) constituyen marcos interpretativos esclarecedores para abordar el estudio de las prácticas comunicativas en el aula.

Desde la mirada de Halliday (1999),³ la problemática de vincular lo que sucede en el aula con el mundo externo ha generado lo que denomina la *contradicción contextual*. Los enfoques comunicativos que están sustentados en el contexto de situación, tal y como lo entiende este teórico, son la alternativa para resolver esta contradicción “...hence they do embody a real conception of text —language that is effective in relation to the social activity and the interpersonal relationship” (Halliday, 1999: 12).

A partir de esta idea, Halliday (1999) entiende a la escuela como una institución cultural cuyas prácticas sociales están regidas por normas y valores culturales y, a la vez, como un conjunto de situaciones, denominadas “lecciones”, en las cuales los docentes o alumnos, asumiendo su rol institucional, participan en marcos de interacción en los que intercambian ciertos significados.

Propone visualizar al lenguaje escolar en tres diferentes contextos de realización: como *contenido* (*learning language*), que correspondería al aprendizaje de la lengua materna o de una segunda lengua; como *instrumento* (*learning through language*) que se refiere al aprendizaje de cualquier contenido escolar a través del lenguaje mismo; y, como *objeto* de estudio (*learning about language*). Esta

³ Para Halliday el contexto “...is some sort of environment; it’s what’s going on around, where language is somehow involved” (Halliday, 1999: 3). Analiza la noción de contexto con relación a dos tradiciones fundacionales; por un lado, Malinowski y Firth que enfatizan sobre el estudio del *contexto de situación*; por el otro, Sapir y Whorf que proponen el análisis del *contexto de cultura*. Desde la visión de este lingüista, estas tradiciones no se excluyen, más bien se complementan. La *situación* es el contexto del registro, mientras que la *cultura* es el contexto del lenguaje como sistema. No obstante, *situación* y *cultura* no son factores independientes y disímiles: “They are the same thing seen from different points of view. A situation, as we are envisaging it, is simple an instance of culture; or, to put it the other way round, a culture is the potential behind all the different types of situation that occur” (Halliday, 1999: 8). Según este lingüista, el contexto de situación no debe entenderse como el entorno físico inmediato: “The context of situation is a theoretical construct for explaining how a text relates to the social processes within which it is located” (Halliday, 1999: 10).

investigación se ubica, primordialmente, en el segundo tipo de contexto, en el sentido de que estudiamos las prácticas comunicativas que tienen lugar en el aula con relación a un proceso de apropiación de contenidos, a través del lenguaje, relativos a la formación del investigador educativo. Aunque, también en el primer tipo de contexto, si consideramos que no hay asignatura del currículum en la que los estudiantes no desarrollen sus habilidades expresivas y comprensivas.

Según Kerbrat-Orecchioni (1990) las dimensiones del contexto son: el escenario (*le site*), las finalidades (*les buts*) y los participantes (*les participants*).

El escenario se refiere al marco espacio-temporal en el que se realiza la interacción. Para esta autora, el marco espacial alude tanto a las características físicas del escenario como a su función social e institucional; de esta forma, cada espacio, determinado por su finalidad social, exige a los participantes un actuar comunicativo específico, regulado por una serie de normas convencionales que deberán respetar si desean conducirse adecuadamente. En este sentido, un aula (nivel micro) es más que una construcción con ciertas características físicas específicas, es el espacio donde se ejerce la función social de “educar” (nivel macro). Esta manera de concebir el espacio plantea “...le problème étant de savoir quel niveau il est raisonnable, entre le plus «micro» et le plus «macro», de prendre en considération dans l’analyse...” (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 77). Dilema que, a mi consideración, han acentuado las posiciones extremas de los que quieren visualizar al aula como un microcosmo autónomo o de los que buscan fuera de sus muros todas las explicaciones de lo que sucede en la misma. Para esta autora “... la réponse à cette question variant évidemment selon la nature particulière de l’interaction soumise à investigation” (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 77). El marco temporal, el otro constituyente del escenario, es de igual forma un factor determinante en el desarrollo de la interacción.

Kerbrat-Orecchioni ubica las finalidades, otra dimensión del contexto, entre el escenario —destinado a cumplir una función intrínseca con propósitos definidos— y los participantes —poseedores de ciertas intenciones. Distingue, asimismo, entre finalidades globales de la interacción y las finalidades específicas. Por ejemplo, en el discurso escolar —si consideramos una sesión de clase como una unidad de análisis— la finalidad global sería el objetivo explicitado en el programa de trabajo del docente para una sesión concreta y las finalidades específicas corresponderían a lo que se pretende en los diferentes eventos comunicativos que constituyen la estructura episódica de la clase. En otro sentido, es posible visualizar a las finalidades en diferentes niveles jerárquicos de intencionalidad; así, en el campo del discurso escolar podría pensarse en las intenciones explicitadas en las políticas educativas, los fines de la institución escolar, los propósitos del plan de estudio, los objetivos del programa del curso, las metas de cada sesión de clase y, en último lugar, el fin buscado en cada evento comunicativo (consúltese apartado 7.3).

La tercera dimensión del contexto, desde la perspectiva de esta investigadora, es considerado el más importante del marco comunicativo, me refiero a los participantes, quienes pueden ser examinados por sus características personales, ya sean biológicas, sociales o psicológicas; por el tipo de relación que entablan, como el grado de conocimiento mutuo y la naturaleza vertical u horizontal de la misma; y, por los lazos afectivos establecidos. De estos factores, el grado de conocimiento mutuo juega un papel relevante en la interacción, ya que el “...«connaissance partagée» par les interlocuteurs constitue sans doute l’élément le plus important du contexte. De façon plus générale, on voit que les participants doivent être envisagés [...] surtout comme un ensemble de savoirs, de croyances et de représentations” (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 81).

4.1.2. Las dimensiones contextuales

La multiplicidad de propósitos y metodologías, en el ámbito de los estudios del lenguaje, ha generado opiniones muy diversas sobre los rasgos contextuales pertinentes a considerar en el análisis:

Other contextual features that have been proposed within different models as being relevant to the production and interpretation of speech include shared knowledge, beliefs, intentions, presuppositions, inferences, and so on that may have a social or cultural basis; meaningful nonverbal action that precedes, accompanies, or follows the speech under analysis; the characteristics of the existing relationships between speaker(s) and hearer(s), whether symmetric or asymmetric; and the characteristics of the speaker(s) and hearer(s) that are used by members of the community in the laying down of norms, laws, and decisions, such as their sex, age, race, or educational level (Lavandera, 1988: 8).

Si bien muchos estudiosos del lenguaje reconocen la importancia del contexto, la precisión del concepto está sujeta al objeto de estudio en cuestión. En este sentido, los aspectos contextuales relevantes a considerar estarán motivados por el tipo de problema que el investigador aborde. De tal suerte que se considera conveniente, más que formular una definición única de contexto,⁴ puntualizar las dimensiones que conforman al mismo.

Para esta investigación, se consideran las dimensiones contextuales que Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (1999) señalan como propias del análisis del discurso: contexto sociocultural, contexto interaccional, contexto espacio-temporal y contexto sociocognitivo.⁵

⁴ "...it does not seem possible at the present time to give a single, precise, technical definition of **context**, and eventually we might have to accept that such a definition may no be possible" (Goodwin & Duranti, 1992: 2).

⁵ Pese a que estas autoras consideran que este planteamiento no es el más adecuado, pues "...puede llevar a solapamientos innecesarios o incluso a errores, ya que separa aspectos que son interdependientes" (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999: 108) lo juzgo apropiado para explicar las prácticas comunicativas escolares.

El contexto sociocultural alude a las relaciones entre la estructura lingüística y la estructura social, así que

...se refiere, en este sentido, a un concepto sociocultural, a la manera en que las personas que forman parte de un grupo o subgrupo determinado dotan de significado a los parámetros físicos [...] de una situación y a lo que allí sucede en un momento dado (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999: 105).

El contexto interaccional “Constituye un mecanismo de organización e interacción social mediante el que los individuos definen las situaciones en las que participan a lo largo del intercambio comunicativo” (Morales López, Prego Vázquez y Domínguez Seco, 2006: 33).

Este último tipo de contexto está asociado al marco interaccional que tiene lugar en el aula y el primero a un contexto más amplio que enmarca y explica al proceso educativo en sus diferentes dimensiones.

El contexto espacio-temporal comprende el escenario físico en el que se realiza un evento comunicativo, es decir, las formas de organización del tiempo y el espacio. Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (1999) sugieren distinguir entre fronteras externas y fronteras internas del contexto espacio-temporal. En un salón de clases las fronteras espaciales externas estarían delimitadas por paredes, techo, suelo, ventanas y puertas; mientras que las internas corresponderían al mobiliario que precisa los espacios de acción de los participantes.⁶

⁶ A manera de ejemplo, un aula cuyo mobiliario está dispuesto de tal manera que facilita la interacción cara a cara de los integrantes del grupo comporta una forma específica de organización social, de asumir el poder y de entender el proceso educativo; muy diferente al de aquella aula donde las sillas de los alumnos están orientadas hacia el docente, foco primordial de atención, el cual se encuentra ubicado en una tarima que acentúa su posición jerárquica. En el primer caso, habría más posibilidades que prevaleciera la idea de que el conocimiento se construye a partir de un proceso de interacción dinámico y que la relación asimétrica docente-alumno se diluyera un poco. En tanto, es probable que en el segundo caso subyaciera una concepción más convencional del proceso educativo —el conocimiento se transmite, no se construye— y quien detentase el poder total fuese el docente, “dueño y señor” de la palabra.

Lo que resulta interesante de esta visión del “espacio” es que las fronteras internas delimitan espacios “simbólicos” (es decir, culturales) que están en relación con el uso de la palabra. Indican quién y cuándo tiene el derecho —y el deber— de hablar (o de escribir o de leer) y qué modo o en qué sentido se supone que ha de hacerlo (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999: 104).

Las fronteras temporales externas serían el inicio y el final de cada sesión cuyos límites están marcados por actos de habla a cargo del docente que señalan que principia y termina la clase, por ejemplo:

Fragmento 1 : Inicio de sesión

1. D: bueno\| cómo ven si comenzamos/\| lo ven bien/\|
(VD.S2.P, 27 de enero de 2007)

1. D: bueno\| en qué nos quedamos la sesión pasada/\| y qué tenemos pendiente por hacer
2. hoy/\|
(VD.S6.C, 24 de febrero de 2007)

Fragmento 2 : Fin de sesión

1. D: bueno\| entonces\| ahí le paramos\| sale/\|
(VD.S6.P, 24 de febrero de 2007)

1. D: bueno\| entonces\| vamos al receso\| ya me pasé cinco minutos\|
(VD.S1.P, 20 de enero de 2007)

Algo similar ocurre con las fronteras temporales internas, las cuales fijan —a través de una serie de indicios verbales y no verbales— los márgenes de los diferentes eventos que constituyen la estructura episódica de la clase, así para pasar de un evento de *lección dialogada* a un evento de *planificación de tareas*, la docente dice lo siguiente:

Fragmento 3 : Fin e inicio de evento

1. D: esto lo vamos a dejar así ahorita\| porque la siguiente sesión\| que revisamos sólo la
2. lectura que sigue\| vamos a hablar un poco sobre los enfoques que predominan en la

3. investigación educativa\| y podemos recuperar estas posiciones\| |
(VD.S2.C, 27 de enero de 2007)

El contexto sociocognitivo está asociado a la idea del conocimiento compartido ya que,

Las personas, a través de nuestra experiencia sociocultural cotidiana, vamos incorporando a nuestra manera de interpretar de forma activa nuestro entorno —y de funcionar en él— una serie de rasgos propios de lo que *habitualmente* y de forma recurrente se produce en un determinado lugar a un determinado tiempo (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999: 105).

En el campo del análisis del discurso escolar, Edwards y Mercer (1987), desde una perspectiva sociocognitiva (véase apartado 1.1.2), postularon que la educación es un proceso comunicativo de desarrollo de contextos cognitivos y de comprensiones compartidas entre docentes y alumnos, es decir, un acto esencialmente social y cultural.

Para garantizar el éxito del proceso educativo, es conveniente que los actores del mismo compartan contextos. Sin embargo, cabe aclarar que estos estudiosos conciben al contexto como algo esencialmente mental, más que lingüístico o situacional. El contexto es el conocimiento común referido por el discurso que ayuda a los interlocutores a darle sentido a lo que se dice. La acumulación gradual de contextos en el tiempo le otorga al discurso escolar una *continuidad* que funciona como un marco de referencia conjunto y facilita el ir conformando un saber común. La continuidad, según estos estudiosos, es también intermental. En otras palabras, los profesores y estudiantes construyen el conocimiento apoyándose en una continuidad de experiencia y discurso que en su desarrollo se transforma en el contexto implícito que sustentará las actividades

comunicativas posteriores. En este sentido, la continuidad es una particularidad del contexto y, a la vez, contexto que se desarrolla en el tiempo.

Los docentes suelen al inicio de cada lección explicitar la continuidad del conocimiento común, así como también realizan referencias a lo que se ha hecho o dicho antes valiéndose de comentarios metacognitivos o metadiscursivos para asegurar el desarrollo de la comprensión conjunta. Como se puede advertir los conceptos de contexto y continuidad son dos propiedades constitutivas de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky (consúltese apartado 1.1.1), dado que el conocimiento se construye socialmente a través del apoyo pedagógico y, finalmente, es el docente quien orienta y consolida la continuidad del discurso.

Para Cazden (1985, 1988), quien se interesó en el discurso situado en el aula (consúltese apartado 1.4.5), el constructo de contexto tiene una especial importancia. En una primera dimensión, concibe al contexto como la situación preexistente en la que se encuentra el hablante en el momento de la enunciación y se refiere a las reglas que debe seguir éste para que su participación resulte adecuada. Pero el contexto puede entenderse, a la vez, como una relación más dinámica en donde docentes y alumnos no se limitan a acatar reglas de participación, sino que son capaces de crear y modificar los contextos. En este sentido, el contexto está visualizado como proceso que se dinamiza en la misma interacción.

Si bien se tomó la decisión de trabajar con estas dimensiones contextuales, considero pertinente hacer dos consideraciones. La primera es la reflexión de que esta tipificación del contexto responde a una necesidad teórica-metodológica; en otras palabras, una estrategia analítica que facilita el conocimiento de los usos lingüísticos en el aula. En las prácticas sociales los contextos no son interdependientes, se superponen, de tal suerte que "...los elementos espacio-temporales como los situacionales son interpretados a la luz de los datos

socioculturales, datos que, a su vez, son integrados en la mente de las personas a través de procesos cognitivos que se activan para cada situación” (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999: 108).

La segunda consideración es la exigencia de contar con una teoría social que posibilite la comprensión de los hilos comunicantes entre las diferentes dimensiones contextuales y que integre a las mismas. Al respecto, Lavandera opina “My position is that any theory that aims at understanding social life and organization through a study of the principles governing verbal communication must grant first priority to the choice of social theory” (Lavandera, 1988: 7).

La teoría social del aprendizaje que se juzgó más oportuna para la presente indagación es la teoría de las comunidades de práctica, por su carácter holista y porque el grupo observado funciona como tal. En el siguiente apartado, expongo los principios básicos de dicha teoría.

4.1.3. Una teoría social del aprendizaje: las comunidades de práctica

Wenger (1998a, 1998b) elabora una teoría social del aprendizaje cuya tesis central es que las personas aprenden a través de la participación social activa en comunidades de práctica y construyen sus identidades en el seno de las mismas.⁷ Según Wenger, una

⁷ La noción de *comunidad de práctica* fue creada por Lave y Wenger (1991) para explicar el concepto de *participación periférica legítima*. Según estos autores, la inserción a una comunidad de práctica se da a través de los procesos de *periferia* —la cual permite un acercamiento a la práctica real de la comunidad— y *legitimidad* —que es necesaria para adquirir el estatus de miembro en potencia. Posteriormente, el concepto de comunidad de práctica fue desarrollado por Wenger (1998a), quien lo propuso como categoría básica —junto con la noción de *identidad*— de su teoría social del aprendizaje. Para un acercamiento general al concepto de comunidad de práctica consúltese Smith, M. K. (2003).

Communities of practice are formed by people who engage in a process of collective learning in a shared domain of human endeavor: a tribe learning to survive, a band of artists seeking new forms of expression, a group of engineers working on similar problems, a clique of pupils defining their identity in the school, a network of surgeons exploring novel techniques, a gathering of first-time managers helping each other cope. In a nutshell: Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly (Wenger, 2008).

De esta manera, las comunidades de práctica operan en ámbitos muy diversos y todos participamos simultáneamente en varias de ellas. Así que el concepto de práctica, desde esta perspectiva teórica, abarca tanto lo explícito como lo implícito: lo que se dice, los instrumentos, los textos, las regulaciones manifiestas, los roles y currículos instituidos; aunque también lo que se silencia, las normas tácitas, las relaciones subyacentes, las convenciones sobrentendidas, los entendimientos y supuestos compartidos.

Aunque, primordialmente, para Wenger la práctica es el proceso mediante el cual experimentamos de manera significativa y comprometida el mundo. En consecuencia, el estudio de la negociación social de significado constituye el nivel de análisis pertinente para abordar a la práctica. Dicha negociación se fragua en la convergencia de dos procesos constitutivos, la *participación* y la *cosificación*. Wenger entiende la participación como la experiencia de involucrarse en acciones o empresas sociales dentro de comunidades; en este sentido, la experiencia posibilita la afiliación y, por ende, la conformación de identidades. La cosificación es un proceso que configura nuestra experiencia, es decir, “Cualquier comunidad de práctica produce abstracciones, instrumentos, símbolos, relatos, términos y conceptos que cosifican algo de esa práctica en una forma solidificada” (Wenger, 1998a: 84). Mientras que la participación facilita el reconocimiento mutuo de los

participantes, la cosificación permite que éstos proyecten sus significaciones del mundo.⁸

La afiliación a una comunidad de práctica implica la consideración de tres dimensiones de competencia que la definen: una empresa conjunta, un compromiso mutuo y un repertorio compartido. En palabras de Wenger:

- ⊗ **What it is about** – its *joint enterprise* as understood and continually renegotiated by its members
- ⊗ **How it functions** – *mutual engagement* that bind members together into a social entity
- ⊗ **What capability it has produced** – the *shared repertoire* of communal resources (routines, sensibilities, artifacts, vocabulary, styles, etc.) that members have developed over time (Wenger, 1998b)

La *empresa conjunta* es la capacidad de asumir con responsabilidad la acción social de la comunidad y trabajar para su logro, esto supone un proceso colectivo de negociación que no está exento de discrepancias y diferencias respecto al sentido que los participantes creen debe imprimirse a dicha práctica. Ahora bien, si el *compromiso mutuo* es la capacidad de comprometerse con los otros y de establecer relaciones de reconocimiento mutuo, esto no comporta necesariamente la homogeneización ni la coexistencia armónica de sus miembros.⁹ Por último, la tercera capacidad que caracteriza a una comunidad de práctica se refiere al *repertorio compartido*, el cual constituye el cúmulo de recursos que los participantes construyen para negociar significados:

⁸ Ambos conceptos constituyen una dualidad, no se oponen ni se sustituyen, sino sintetizan una interacción.

⁹ “Las comunidades de práctica no son intrínsecamente beneficiosas ni dañinas. No son privilegiadas en cuanto a efectos positivos o negativos. Pero son una fuerza que tener en cuenta, para bien o para mal. Como lugar de compromiso en la acción, en las relaciones interpersonales, en el conocimiento compartido y en la negociación de empresas, estas comunidades tienen la clave de la verdadera transformación, la que tiene efectos reales en la vida de la gente” (Wenger, 1998a: 114).

El repertorio combina aspectos cosificadores y de participación. Incluye el discurso por el que los miembros de la comunidad crean afirmaciones significativas sobre el mundo, además de los estilos por medio de los cuales expresan sus formas de afiliación y su identidad como miembros (Wenger, 1998a: 110).

Aprender significa participar y cada práctica supone una forma de conocimiento, así la comunidad determina qué tipo de participación es o no competente en esa práctica específica, ya que “...una comunidad de práctica actúa como un régimen de competencia negociado localmente” (Wenger, 1998a: 172). En consecuencia, la pertenencia a una comunidad de práctica comporta un tipo de competencia que se traduce en una cierta identidad.

Las comunidades de práctica establecen entre sí relaciones de continuidad y discontinuidad, no son estructuras autónomas, sino que crean vínculos entre ellas de cosificación al compartir *objetos limitáneos* (documentos, conceptos, instrumentos...) y de *interparticipación (brokerling)*¹⁰ formando, de esta manera, *constelaciones* de prácticas. Por ende, estas constelaciones pueden compartir los mismos orígenes históricos, actividades articuladas, circunstancias análogas, miembros en común, registros lingüísticos, discursos; también, pueden pertenecer a la misma institución, sostener relaciones de proximidad o de interacción y competir por los mismos recursos. Wenger (1998a) explica cómo se dan las relaciones entre comunidades a través de los conceptos de *límites* y *periferias*:

Por un lado, los límites [...] se refieren a discontinuidades, a líneas de distinción entre lo interior y lo exterior, la afiliación y la no afiliación, la inclusión y la exclusión. Por otro, las periferias [...] se refieren a las continuidades, a las áreas de superposición y a las conexiones, a los lugares de encuentro y a las posibilidades organizadas y causales de participación que se ofrecen a los principiantes o a personas ajenas (Wenger, 1998a: 152).

¹⁰ La interparticipación se refiere a los vínculos producidos por la multifiliación de los participantes.

Desde la perspectiva de Wenger (1998a), existen tres modos de afiliación: *compromiso*, *imaginación* y *alineación*. El compromiso está asociado a la negociación de significados y a la formación de trayectorias y de historias de práctica. La imaginación permite, al trascender el tiempo y el espacio presente, crear nuevas imágenes del mundo y construir relaciones constitutivas del yo,¹¹ es decir, mediante ella reconstruimos el pasado, nos ubicamos en el presente y avizoramos nuevas posibilidades de ser. La alineación posibilita la articulación con actividades más amplias, al regular la energía y las acciones de los participantes, es decir, ensancha nuestras posibilidades de influir en el mundo, pues está asociado al poder.¹²

Finalmente, esta teoría social del aprendizaje¹³ se sustenta en los siguientes principios:

- Aprender es una actividad social, inherente a la condición humana. Formamos parte de diferentes comunidades de práctica, las cuales constituyen espacios de aprendizaje; en consecuencia, aprender es un componente fundamental de nuestra vida cotidiana.
- Aprender es desarrollar la facultad de negociar y producir nuevos significados, no se reduce a la adquisición mecánica de información.
- El aprendizaje es social y producto de nuestra experiencia de participación y cosificación, así como del desarrollo de ciertas competencias exigidas por

¹¹ Para Wenger (1998a) la imaginación es un proceso creativo, no la asocia a las fantasías personales o a la evasión de la realidad.

¹² Cabe aclarar que estos tres modos de afiliación no se excluyen, más bien se complementan.

¹³ Para concebir la participación social como un proceso de aprendizaje, esta teoría social se sustenta en cuatro componentes básicos: significado, práctica, comunidad e identidad. Por lo cual, este autor ubica su aportación teórica en la confluencia de diversas tradiciones intelectuales organizadas en dos ejes principales: 1) teorías de la estructura social y teorías de la experiencia situada; 2) teorías de la práctica y teorías de la identidad. Además, de dos ejes secundarios: 1) teorías de la colectividad y teorías de la subjetividad; 2) teorías del poder y teorías del significado (si se desea profundizar más al respecto, consúltese Wenger, 1998a: 28-36).

nuestras comunidades de práctica; a saber, nuestra capacidad de compromiso en acciones conjuntas y en el uso creativo de sus repertorios específicos.

- El aprendizaje origina estructuras emergentes. Por un lado, exige de cierta continuidad y experiencia para conservar el saber acumulado; por otro, requiere de discontinuidad y desajuste para dar lugar a la renegociación de significados. En este sentido, las comunidades de práctica reproducen y, a al mismo tiempo, transforman el conocimiento social.
- El aprendizaje es una experiencia de identidad; modifica quiénes somos y lo que podemos hacer.
- Aprender comporta manejar límites entre comunidades de práctica, ya que la multifiliación permite vincular diversos tipos de participación en la constitución de las identidades.
- Aprender es participar y no participar en comunidades de práctica, por lo tanto, es una cuestión de alineación y de poder; el poder de orientar nuestra energía y la de los otros para organizar la acción social.
- Aprender es un asunto de imaginación, pues implica explorar mundos posibles y ubicar las identidades en un escenario social más vasto, ya que constituye una interacción entre lo local y lo global.

4.2. Reglas básicas educativas

En el proceso de expresión y comprensión de las intenciones comunicativas no basta con interpretar el sentido gramatical de las oraciones, sino que exige de los hablantes el compartir una serie de convenciones sociales que favorezcan el cabal entendimiento de los enunciados que se producen. De tal manera, el lenguaje se ordena de acuerdo con ciertas normas de uso social; el significado de las

palabras estriba en su uso cultural, regulado socialmente, y no en la red de relaciones internas de los elementos de un sistema lingüístico. Cuando aprendemos una lengua, lo que adquirimos son estas normas de uso que nos permiten actuar de manera adecuada en diferentes situaciones y contextos comunicativos.

La interacción comunicativa está regulada por normas que, como ya sabemos, son parte de nuestra competencia comunicativa (consúltese apartado 1.4.3). El conjunto de estrategias y saberes, que vamos adquiriendo al interactuar con los demás y va conformando nuestra competencia comunicativa, es necesario para el funcionamiento eficaz de los intercambios comunicativos. De esta manera, estas normas de interacción verbal forman parte de un conjunto de normas sociales que los integrantes de una comunidad aprenden y comparten aunque no siempre respetan, ya que en ocasiones pueden transgredirse por desconocimiento o por resistencia.¹⁴ Estas normas que reglamentan la actuación de un grupo social están sustentadas en una serie de creencias sobre el “buen comportamiento” y su incumplimiento está sujeto a una sanción comunitaria o grupal.

Las normas varían de acuerdo con el tipo de evento social en el que se participa. En la interacción comunicativa se actualizan diversas normas que se han adquirido al participar en múltiples interacciones sociales y que están determinadas por el tipo de acontecimiento que tiene lugar. Además, están vinculadas al proceso de negociación de los significados que los interlocutores realizan en la interacción y dan cuenta del carácter de esta última y de las relaciones sociales y de poder existentes entre los participantes. Por ejemplo, en las interacciones asimétricas, como las que suelen darse en el aula, concurren una serie

¹⁴ Es el caso de los niños y jóvenes de las comunidades indígenas en Chiapas que, a veces, se niegan a usar el español en el aula —a riesgo de parecer “tontos” ante los ojos de su profesor— como un mecanismo de resistencia para mantener una identidad sociocultural diferente a la que le impone el grupo dominante.

de normas que condicionan la participación de los interlocutores de acuerdo con el lugar que ocupan en la estructura jerárquica de poder; el conocimiento y respeto de las normas es necesario para una actuación adecuada en el aula.

Existen muchos tipos de normas (véase apartado 2.5), entre ellas, las de interacción que regulan el origen, distribución y sucesión de los turnos de palabra; las que controlan el número de palabras por intervención; las de participación que regulan el modo en que los interlocutores encadenan los actos de habla; las de interpretación que determinan la significación de los actos comunicativos de la interacción; las de cortesía que gobiernan las relaciones interpersonales; y, algunas reglas básicas de carácter general como las de Searle (1969)¹⁵ y Grice (1975).¹⁶

En síntesis, la participación en un intercambio comunicativo está gobernada por la identificación y acatamiento de normas, pistas y rituales de interacción, que, como ya mencioné, a veces, son violados por desconocimiento y, en otras ocasiones, por oposición abierta o solapada. Esto ha puesto en tela de juicio las teorías sustentadas en el principio de cooperación en las que subyace una concepción “idealista” del proceso comunicativo. Fairclough (1995) opina al respecto:

¹⁵ Searle considera que hablar es una acción social regulada por reglas, es decir, hablar es “hacer cosas con las palabras” de acuerdo con una serie de normas convencionales. Estas reglas no son normativas, sino constitutivas porque determinan una forma de comportamiento. Así que “Aprender y dominar un lenguaje es (*inter alia*) aprender y haber dominado esas reglas” (Searle, 1969: 22).

¹⁶ Según Grice, existen una serie de principios que regulan la conversación. El principio general es el *principio de cooperación*, el cual orienta a los interlocutores en la interacción y se enuncia de la siguiente manera: “Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged” (Grice, 1975: 45). Del principio de cooperación se desprenden cuatro máximas. Máxima de *cantidad*: proporcione la cantidad de información adecuada. Máxima de *cualidad*: procure que su contribución sea verdadera. Máxima de *relación*: sea relevante. Máxima de *modo*: sea claro. El principio de cooperación y las máximas garantizan la interpretación adecuada en los intercambios comunicativos.

I think it is clear that Grice primarily had in mind, when formulating the “Cooperative principle” and the maxims in the 1975 paper, interaction between persons capable of contributing (more or less) equally; this is the implication of his focus on “the *exchange* of information” (my emphasis, see below). But for persons to be able to contribute equally, they must have equal status. Having equal status will presumably mean having equal discursual and pragmatics rights and obligations—for instances, the same turn-talking rights and the same obligations to avoid silences and interruptions, the same rights to utter “obligating” illocutionary acts (such as requests and questions) and the same obligations to respond to them (Fairclough, 1995: 47).

Si bien el principio de cooperación es una condición ineludible en toda interacción comunicativa, es pertinente considerar que en las relaciones asimétricas (médico-paciente, padre-hijo, docente-alumno, empleado-cliente, juez-acusado, etc.), en la que los interlocutores entablan una relación menos solidaria, comporta variaciones discursivas dignas de ser tomadas en consideración en el momento del análisis. Estas variaciones revelan los límites analíticos de estas reglas generales de la conversación, ya que el grado de cooperación está supeditado a las relaciones sociales que se construyen y a las identidades socioculturales de los participantes.

No obstante, es relevante puntualizar que la teoría de Grice observa las formas en que, en caso del incumplimiento intencional de alguna de las máximas, los destinatarios reconstruyen ciertas *implicaturas conversacionales*. Lo que pretendo decir es que, si bien estas máximas son universales y están enunciadas como instrucciones de codificación, pueden ser violadas con propósitos y efectos muy diversos; en consecuencia, su importancia estriba en que dan cuenta sobre el proceso de interpretación de las intenciones comunicativas.

Recordemos que la interacción comunicativa es un proceso histórico y social de negociación de significados y de pugna por la legitimación de las interpretaciones, es decir, los interlocutores en la interacción luchan por validar la participación y la interpretación de su acción comunicativa. En el caso de las

relaciones de carácter asimétrico, este actuar comunicativo está fuertemente marcado por la disputa sobre la distribución y el ejercicio del poder.

En el caso del aula, los docentes, debido a su posición jerárquica, instituyen e imponen las normas que regulan la comunicación, así que la participación y la negociación están supeditadas a dichas normas, aunque esta “imposición” no está exenta del todo de actitudes de resistencia por parte de los alumnos.

Ahora bien, el discurso escolar presenta una serie de características comunes a toda interacción social; en este sentido, se adecua a los *principios básicos* de la conversación. A la par, el discurso del aula se realiza en un contexto social concreto que le otorga propiedades específicas y lo distingue de otras interacciones verbales.

...las conversaciones, como todas las otras interacciones sociales, tienen lugar en marcos sociales reales [...]. Las clases escolares constituyen una subserie de estos marcos sociales. Se caracterizan por versiones locales de las reglas básicas de la conversación y de la actividad social, así como por el conocimiento y experiencia compartidos y locales de los participantes (Edwards y Mercer, 1987: 60).

Por ende, el discurso escolar tiene sus propias normas de interacción, participación e interpretación, a las que Edwards y Mercer (1987) denominaron *reglas básicas educativas*. Éstas son un repertorio de convenciones sociales necesarias para la manifestación del conocimiento en la escuela y, a la vez, un cuerpo de procedimientos cognitivos para conceptualizar y abordar problemas.

Las reglas básicas educativas, que posibilitan la interacción, la participación, la interpretación y las relaciones interpersonales, regulan el comportamiento comunicativo en el aula; establecen los derechos y las obligaciones de los participantes, como quién tiene el derecho a hacer preguntas de examen o a evaluar el actuar comunicativo de los otros, o bien, quién tiene la obligación de responder, ejecutar instrucciones o mantenerse en silencio en

determinados momentos. Asimismo, algo mucho más relevante como quién tiene la “obligación” de mantener el control de la clase.

Para estos estudiosos, la enseñanza es ideológica y se sustenta en relaciones sociales en las que el poder y el control son relevantes. El maestro modela y controla lo que se hace y dice en el aula (de la misma forma lo que no se hace o no se dice) a través de ciertos mecanismos discursivos, como los siguientes: a) regula las contribuciones espontáneas de los estudiantes, pues es él quien certifica o deslegitima la pertinencia educativa de las mismas; b) a través de ciertos cambios de entonación, destaca el contenido escolar que considera relevante; c) se vale de frases fórmula cuya función pedagógica es subrayar hallazgos compartidos; d) alienta la enunciación simultánea cuando ésta es una muestra de comprensión coincidente; e) proporciona “pistas”, dentro de la estructura IRC, para orientar las repuestas de los alumnos; f) en el comentario del esquema IRC parafrasea lo dicho por los alumnos y lo remodela al adecuarlo a sus intenciones.

Los docentes a través de estos mecanismos de control introducen a los alumnos en un “universo discursivo” donde las relaciones de poder están determinadas por el rol institucional que desempeñan los participantes y por la distribución desigual de los saberes o contenidos curriculares. Se dijo que el maestro tiene la “obligación” de mantener el control, porque estos mecanismos son condición necesaria e inherente para que se dé el mismo proceso educativo. Ahora bien, un profesor que no ejerce tal control corre el riesgo de que su actuación sea considerada inapropiada, pues no está propiciando la construcción del conocimiento.

El control que ejerce el docente es posible gracias a que mantiene una relación asimétrica con el alumno. Al respecto, Unamuno opina que:

Desde el punto de vista comunicativo, estas relaciones asimétricas son, simultáneamente, diferencias de poder para imponer el conjunto de reglas y normas que define la comunicación en clase. Me refiero, específicamente, a la posibilidad que tienen los adultos de instituir reglas y normas que regulan la comunicación en los distintos eventos en el aula, tanto en la interacción (sucesión de turnos de palabras, distribución del capital verbal, etc.), en la participación (qué tipo de participante utiliza qué tipo de estructura verbal o acto comunicativo), como en la interpretación (qué significado debe otorgarse a estos actos comunicativos en los diferentes eventos) (Unamuno, 1997: 106).

Las reglas básicas educacionales presentan la peculiaridad de estar implícitas. Las interpretaciones del porqué de esta condición de las reglas son variadas. En primera instancia, los profesores parten del supuesto erróneo que las reglas básicas son evidentes para todos, por lo cual no hay razón para explicitarlas; a veces ni el mismo educador es tan consciente de ellas. También es posible que las reglas básicas educacionales sean deliberadamente encubiertas por el docente; lo que, por un lado, mantiene en cierta desventaja al alumno y, por otro, le confiere al profesor un cierto poder; así los estudiantes asocian conocimiento con autoridad. Cabe, asimismo, la posibilidad que el maestro no considere didácticamente adecuado ni necesario el explicitarlas, pues supone que los alumnos finalmente aprenden sin ser conscientes de ellas.

En fin, para tener éxito en el proceso de escolarización,¹⁷ el estudiante está obligado a conocer y respetar las normas comunicativas del discurso escolar¹⁸ instituidas por la escuela. Debe saber cómo actuar en consecuencia en cada evento comunicativo y, también, debe dominar lo que Edwards y Mercer (1987) llamaron *discurso educado o escolarizado*, el cual se construye con la propia estructura

¹⁷ La escuela es la institución responsable del proceso de escolarización. Recordemos que este proceso es parte de uno más amplio, el proceso educativo, en el que diversas instituciones intervienen: la iglesia, los medios de comunicación, la familia...

¹⁸ "...se puede presentar y describir al *discurso escolar* como un tipo discursivo caracterizado por representar una interacción social y comunicativa orientada hacia la construcción de un conocimiento compartido entre maestras y alumnos" (Unamuno, 1997: 108).

conceptual de las disciplinas estudiadas y, a la vez, es producto del aprendizaje del discurso escolar.

El desconocimiento de las reglas básicas educacionales puede derivar, por su mismo carácter implícito, en serios desaciertos comunicativos, los cuales van desde confusiones relativas a los contenidos curriculares hasta graves incomprensiones respecto a los objetivos o finalidades de las actividades de aprendizaje. Los malentendidos, que suelen pasar desapercibidos por los mismos interlocutores, son concebidos de manera equívoca como fracasos individuales de aprendizaje o de enseñanza y no como una inoperatividad del proceso comunicativo.

4.3. El evento de habla

La noción de *evento*, concebida como unidad de análisis, es una aportación conceptual útil en la descripción de las interacciones áulicas. En este apartado, conceptualizaré al evento de habla y describiré sus componentes, los cuales constituyen la propuesta analítica de la etnografía de la comunicación.

4.3.1. Noción de evento

Gumperz considera que “The basic unit for the analysis of verbal interaction in speech communities is the *speech event* [...] The speech event is to the analysis of verbal interaction what the sentence is to grammar” (Gumperz, 1972: 16).

Asimismo, desde la perspectiva de los participantes, el evento de habla es una unidad de acción social vinculada a la organización local de la experiencia que posee una realidad psicológica y es culturalmente identificable, debido a que el evento de habla está asociado a una serie de expectativas comunicativas de los

actores sociales que posibilita la participación y la interpretación adecuadas de los mismos en diversas interacciones. Según Hymes, “The term speech event will be restricted to activities or aspects of activities, that are directly governed by rules or norms for the use of speech” (Hymes, 1974: 52).

Analizar las situaciones comunicativas en eventos de habla resulta útil en el sentido de que suministra información sobre el sistema social y, a la par, permite al analista aproximarse a las particularidades de las acciones individuales, ya que

...the task that Hymes set up [...] was to connect the specifics of language use to the community within which such uses took places, were interpreted, and reproduced. The link with the community was established through the **communicative event** as a unit of analysis (Duranti, 1997: 288).

De esta suerte, el nivel de análisis en eventos de habla se sustenta en el supuesto de que el entendimiento de la forma y el contenido de la conversación comportan, a su vez, el entendimiento de la actividad social en la que la interacción comunicativa acontece.

En este sentido, los eventos son actividades caracterizadas por el habla que tiene lugar en ellas; de no existir la interacción verbal no podrían llevarse a cabo: “Such activities, however, are not simply «accompanied» by verbal interaction, they are also *shaped* by it; there are many ways, that is, in which speech has a role in the constitution of a social event” (Duranti, 1988: 218).

De esta manera, se aborda el análisis del discurso escolar a partir del develamiento de las actividades de enseñanza consideradas claves en el proceso educativo, las cuales se realizan, entonces, a través de eventos de habla que son percibidos por el etnógrafo como significativos para la comprensión e interpretación de lo que sucede en el aula y pueden ser reconocidos por los participantes. No son hechos aislados, son secuencias que constituyen el fluir de la

interacción cotidiana en la clase. Para docentes y alumnos el acontecer diario a través del tiempo en eventos es parte de su conocimiento comunicativo, esencial para interpretar lo que se está haciendo y diciendo en el escenario escolar.

Cada evento tiene rasgos organizacionales, propósitos y disposiciones físicas de los participantes que lo distinguen de los otros. Algunos, como la *lección*, involucran a todos los participantes del grupo, los cuales, reunidos en un solo espacio, se centran en un solo foco de atención. Otros comprenden formas de relación individualizada o pequeños equipos de trabajo. Así, la clase de un día puede ser segmentada en eventos (el debate, la lección dialogada, el dictado, las entrevistas individuales, la exposición, los corrillos...) y cada uno es susceptible de ser analizado en sus partes constitutivas. El evento es, entonces, la unidad mayor de análisis del discurso, constituido de actuaciones verbales y no verbales que debe ser abordado a un nivel interaccional y social.

4.3.2. Componentes del evento

La etnografía de la comunicación (Hymes, 1974, 1991; Gumperz & Hymes, 1972, 1974) se apropió del concepto de *contexto de situación* de Malinowski (1936) y propuso la consideración de ocho componentes de los eventos de habla (situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y género)¹⁹ a través del modelo *SPEAKING*.²⁰ Un acontecimiento comunicativo se caracteriza porque los *participantes* en una *situación* determinada por un tiempo y un espacio utilizan *instrumentos* verbales y no verbales adecuados a ciertas

¹⁹ Estos componentes, excepto la clave y el género, están constituidos de otros elementos: situación (lugar y escena), participantes (hablante, emisor, receptor y destinatario), fines (metas y productos), secuencia de actos (forma y contenido del mensaje), instrumento (canal y formas de habla), normas (de interacción y de interpretación).

²⁰ Las letras iniciales de los componentes del evento constituyen un acróstico con la palabra *speaking* (*situation, participants, ends, act sequences, key, instrumentalities, norms, genre*).

finalidades que se pretenden; para ello emplean una *clave* o tono de interacción, que implica un cierto grado de formalidad o informalidad en el discurso, el cual pertenece a un *género*; además, respetan ciertas *normas* de interacción —que regulan cómo se toma la palabra— e interpretación —que le da sentido a lo comunicado— en una *secuencia de actos*, es decir, en un esquema de organización y estructuración de la interacción.

La *situación* alude al tiempo y lugar (*setting*), el escenario en el que el acontecimiento comunicativo se presenta. Así como al espacio psicosocial o significación cultural que los participantes atribuyen a un cierto tipo de escena (*scene*); en palabras de Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls: “...la imagen de evento que, de forma prototípica, las personas que pertenecen a un determinado grupo cultural asocian a un lugar y un tiempo determinados” (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999: 93).

Los *participantes* son los actores sociales que colaboran en el hecho comunicativo y se identifican por el rol social o institucional que desempeñan. Estos papeles sociales si bien son otorgados por la sociedad o las instituciones también se van construyendo en la interacción. Pensemos que desde el primer día de clases los docentes y alumnos se presentan con papeles establecidos, sin embargo, hay muchas maneras de ser docente y de ser alumno, de interactuar con los demás y de construir el conocimiento. Además, estos roles definen ciertos usos lingüísticos y formas simétricas o no de apropiarse del tiempo y el espacio discursivo. Por ejemplo, en el aula, el acto comunicativo de nominar, que consiste en la selección del participante que dará respuesta a una pregunta o ejecutará una orden, casi siempre está a cargo de quien detenta el rol institucional de educador; o bien, en la distribución del tiempo y el espacio discursivo quienes ejercen el rol de aprendices suelen estar en desventaja, pues mantienen una relación desigual con el docente. Respecto a la interacción escolar, Tusón Valls opina que

En el aula, estudiantes y profesores pueden establecer configuraciones diversas: profesor-grupo clase, profesor-estudiante, profesor-grupo pequeño, estudiante-grupo clase, estudiante-estudiante/s, estudiante-profesor, etc. Por otro lado, podemos observar que tanto los alumnos como los profesores pueden desempeñar diferentes papeles. Un profesor puede actuar como transmisor del conocimiento, regulador de actividades, “corregidor”, evaluador, consejero, confidente, sancionador, etc. Los estudiantes, por su parte, pueden actuar como aprendices, receptores de conocimientos, sujetos de evaluación, transgresores, protagonistas de ciertas actividades, etc. (Tusón Valls, 1991: 58).

De manera general, se puede considerar que las *finalidades* son los propósitos explícitos o implícitos que los participantes comparten o no en un evento comunicativo. Dentro de las finalidades, Hymes (1974) considera tanto las metas (*goals*) —lo que se pretende lograr—, como los productos (*outcomes*) —lo que realmente se logra en el acontecimiento comunicativo.

En el aula, los participantes identifican los fines porque éstos pueden explicitarse verbalmente, o bien, porque poseen un conocimiento de la misma situación escolar que genera en ellos una serie de expectativas. Asimismo, asocian esas finalidades a la elección de un repertorio verbal y a ciertos usos lingüísticos. Sin embargo, pueden existir discrepancias entre las metas y los productos; en otras palabras, entre lo que se busca y lo que se obtiene. Estas incongruencias pueden dar lugar al fracaso comunicativo y, en consecuencia, al fracaso educativo, pues no siempre los profesores tienen claras sus metas o los alumnos no logran comprender las intenciones de los docentes en las diversas actividades de aprendizaje. Cuando las metas de los participantes no son coincidentes, es posible que se produzca un proceso de negociación, el cual está sujeto al tipo de relación social o institucional existente entre los participantes y a las maneras que ellos ejercen el poder.

Existen finalidades sociales o individuales; no obstante, para el logro de los propósitos de esta investigación se han considerado las finalidades educativas

atendiendo a tres dimensiones: el ámbito de las políticas educativas, el ámbito del currículum formal y el ámbito del currículum vivido, las cuales serán explicadas en un apartado posterior de este trabajo (véase 7.3).

La *secuencia de actos* es la manera en que se organiza y estructura el intercambio comunicativo y comprende tanto la forma como el contenido del mensaje. Hymes apunta al respecto que “Message form and message content are central to the speech act and the focus of its «syntactic structure»; they are also tightly interdependent. Thus they can be dubbed jointly as components of «act sequence»” (Hymes, 1974: 55).

La organización y estructura discursiva puede estudiarse en dos dimensiones. La primera, que se refiere a la forma del mensaje, se revela mediante el análisis de la gestión de los turnos de habla (estructura dialogal) y/o de los elementos —acto comunicativo, movimiento, intercambio, transacción— que constituyen las interacciones verbales (estructura interna). La segunda dimensión, que alude al contenido del mensaje, es el análisis de la configuración temática relacionada con la coherencia textual.

La *clave* es el tono o grado de formalidad o informalidad del suceso comunicativo. La clave se traduce en indicios que definen al evento mismo y, a la vez, una situación comunicativa específica puede exigir el uso de un cierto tono. En el aula, los niveles de formalidad o informalidad varían conforme a las intenciones comunicativas; por ejemplo, cuando los integrantes del grupo tratan asuntos considerados no académicos el registro puede ser informal; o bien, si el docente realiza una exposición su registro puede oscilar entre un alto grado de formalidad, si expone contenidos conceptuales, y un relativo grado de informalidad, si narra anécdotas que ilustran a dichos contenidos. Lo importante es que para los participantes la clave funciona como una guía en la interpretación de lo que se dice y hace en el aula.

La tradición etnográfica considera que los constituyentes del *instrumento* son el canal (*channel*) y las formas de habla (*forms speech*) (Hymes, 1974). Tusón Valls (1997) incluye, además, los elementos paralingüísticos, cinésicos y proxémicos. El canal es el medio de transmisión del mensaje. Existen muchos tipos de canal: escrito, auditivo, oral, iconográfico, etc. La conversación escolar, cara a cara, que constituye mi objeto de estudio, utiliza un canal audiovisual. Las formas de habla son los diferentes recursos lingüísticos disponibles para los participantes; me refiero, por supuesto, a las lenguas, dialectos, registros, estilos de habla, etc. El análisis de la selección de una forma de habla es significativo para interpretar y comprender lo que sucede en el aula. Igualmente, es pertinente atender los aspectos no verbales, es decir, los elementos paralingüísticos (entonación, pausas, ritmo...), cinéticos (movimientos corporales, gestos, miradas...), proxémicos (desplazamientos, distancia de los cuerpos...) que condicionan los intercambios verbales.

En otro apartado de este capítulo (véase 4.2), expliqué la función y relevancia de las *normas* que regulan los intercambios comunicativos. Hymes (1974) propone dos tipos: normas de interacción y normas de interpretación.²¹ Como ya se mencionó, las normas de interacción son las que gestionan la toma y transferencia de turnos; las de interpretación se refieren a la construcción de un saber compartido. Según Unamuno:

Las **normas** son [...] el hallazgo más importante del marco etnográfico de la comunicación, pero, también, el componente más difícil de observar en las interacciones, porque generalmente estas normas son implícitas y no se negocian abiertamente en casi ninguna de las interacciones espontáneas. Estas normas son

²¹ Conforme a las dimensiones de análisis contempladas en esta investigación (consúltese el apartado 2.5), se han considerado dos tipos más de normas: normas de participación y normas sociales. Dicha decisión metodológica está sustentada en la propuesta teórica de Kerbrat-Orecchioni (1990).

complejas de discernir, además, porque muestran una correlación entre eventos comunicativos particulares y normas sociales; es decir, se constituyen en puntos de articulación entre lo *microsocial* y lo *macrosocial* (Unamuno, 1997: 139).

El *género* es un componente del evento de habla que, de cierta manera, define al evento mismo, pues como observa Hymes: “The notion of genre implies the possibility of identifying formal characteristics traditionally recognized [...] Genres often coincide with speech events, but must be treated as analytically independent of them” (Hymes, 1974: 61).

El género se refiere al tipo de interacción: debate, equipos de trabajo, clase magistral, mesa redonda, plenaria, exposición, etc.²² Así como también se relaciona con las secuencias textuales: narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo (Adam, 1992). En cada tipo de interacción se ejecutan diferentes clases de secuencia textuales, aunque prevalece una de ellas. Por ejemplo, en la clase magistral predomina la explicación, pero pueden intercalarse secuencias argumentativas, narrativas, descriptivas y hasta breves secuencias dialogales.

En síntesis, la totalidad de componentes conforman la propuesta analítica de la etnografía de la comunicación para describir los eventos de habla. Si bien los diversos componentes guardan una relación de interdependencia, en un evento en concreto uno de los componentes puede predominar y condicionar las propiedades de los otros.

4.4. La estructura de participación

En las últimas décadas del siglo pasado, desde una perspectiva social o antropológica, otros lingüistas —además de Hymes— estimaron que la

²² Las nomenclaturas sobre los tipos de interacción escolar son variadas y heterogéneas.

participación es una unidad analítica que posibilita el estudio de los intercambios comunicativos como prácticas sociales. Entre ellos, cabe mencionar a Goffman (1981), Goodwin (1990, 2009) y Philips (1972), quienes proponen el *marco de participación*, el *marco participante* y la *estructura de participación*, respectivamente, como categorías de análisis.²³

Goffman (1959, 1981), en su enfoque teatral interpretativo de las interacciones sociales, compara a los participantes con actores que adoptan una serie de posturas o actitudes, mediante las cuales se proyectan o posicionan (*footing*). Los componentes del posicionamiento o *footing* son el formato de producción y el marco de participación.

Para explicar los niveles de implicación del hablante, Goffman (1981) recurre a la noción de *formato de producción*, el cual está conformado por el *locutor*, el *autor* y el *poderdante*; por ejemplo, en el aula observada si se está comentando el contenido de un texto, Juan Carlos Cabrera Fuentes actúa como locutor cuando habla, ya que él emite o da voz al mensaje, cuya autoría corresponde al escritor del texto comentado y lo que dice lo hace como representante de la institución escolar, es decir, como docente. Asimismo, Goffman (1981) explica el desdoblamiento del posicionamiento del receptor con la noción de *marco de participación*. De esta manera, los potenciales roles interlocutivos de los receptores son los *participantes ratificados* y los *participantes no ratificados*.

De acuerdo con Goodwin (1990), los marcos participantes son las formas de organización conversacional que explican cómo los participantes construyen en la interacción roles sociales, identidades y categorías como la de género.

La noción de estructura de participación, que fue construida para explicar la interacción en el aula, merece una especial atención dado nuestro objeto de

²³ Para una aproximación inicial a estas nociones, consúltense a Duranti (1997).

estudio. Philips (1972) propone cuatro estructuras básicas de organización de la participación en el aula a las que denominó *estructuras de participación*²⁴ (*participant structures*), las cuales varían de acuerdo con el número de estudiantes que interactúan con el docente y con las normas que regulan los turnos de habla. “Teachers use different participant structures, or ways of arranging verbal interaction with students, for communicating different types of educational material, and for providing variation in the presentation of the same material to hold children’s interest” (Philips, 1972: 377).

En el primer tipo de estructura de participación el docente interactúa con todo los estudiantes. En este caso, el profesor puede dirigirse a todos (participantes ratificados) o a un solo alumno (participante ratificado) en presencia del resto del grupo (participantes no ratificados); así como demandar respuestas individuales o a coro. La participación puede ser voluntaria, si alguno conoce la respuesta a la pregunta planteada por el profesor, u obligatoria, si es seleccionado para participar. Una variante de este tipo de estructura es cuando el docente confiere a algún educando la oportunidad de dirigirse al grupo en su totalidad; por ejemplo, comentar un texto leído, contar una historia o proporcionar un informe sobre alguna indagación realizada previamente.

En el segundo tipo de estructura de participación un grupo reducido de estudiantes interactúa con el profesor. Predomina en esta estructura la participación individual y obligatoria, pues el propósito primordial de la misma es que el maestro valore el desempeño o los aprendizajes de los estudiantes. Los estudiantes que no intervienen en la interacción con el docente reciben instrucciones para trabajar de manera independiente.

²⁴ Esta noción me pareció particularmente útil porque en la descripción de los eventos registrados en el aula la he asociado al componente de las normas (véase apartado 4.5.3).

En la tercera estructura de participación el educador interactúa de manera individual con los alumnos. Ellos trabajan solos y si alguno desea comunicarse con el docente alza la mano para que éste se dirija a su mesa de trabajo, o bien, se acerca al escritorio del profesor. Estas interacciones verbales se dan “en corto”, es decir, no son escuchadas por los otros educandos.

La cuarta estructura participativa consiste en la formación de grupos reducidos de estudiantes, en la que usualmente uno de ellos gestiona la participación y asume de cierta manera la función de docente, pues es este alumno el que regula quién habla y cuándo debe hacerlo. El trabajo de estos grupos se realiza con la supervisión distante del profesor.

4.5. La estructura episódica

En esta sección del trabajo, se destaca la relevancia que tiene para los participantes el proceso de planificación de la práctica educativa, la cual conduce a la distinción de dos tipos básicos de eventos en el aula. Por otra parte, se presenta una descripción general y componencial de los eventos registrados en la totalidad del *corpus* y se caracteriza de manera particular un tipo de evento, la *lección dialogada*, objeto de análisis en posteriores capítulos de esta investigación.

4.5.1. Planificación didáctica y tipos de evento

En las sesiones de clase observadas, los docentes participantes, junto con la investigadora, identificaron una serie de prácticas discursivas o eventos

comunicativos relevantes;²⁵ éstos se caracterizan por ser actividades de realización relativamente sistemática y funcionan como marcos de referencia para la actuación. Para esta investigación, el conjunto de estos eventos comunicativos configura la estructura episódica de las prácticas educativas observadas.

Los participantes ordenaron estos eventos en dos grandes grupos: eventos planificados y no planificados. Los eventos planificados son intercambios verbales que están regulados por normas de interacción y participación asociadas a la acción escolar, los cuales son percibidos por los actores sociales como un “hacer clase”, por lo tanto son prácticas más ritualizadas que los eventos no planificados que no se relacionan con un contenido escolar previamente programado. Los eventos planificados los reconocen los participantes con las siguientes denominaciones: *introducción al curso, introducción a la sesión, lección dialogada, exposiciones de los alumnos, exposición del docente y planificación de tareas*. Los eventos no planificados son: *discusión de un problema académico, asesoría individualizada, un problema técnico y una visita*.

Las entrevistas escritas realizadas a los docentes develaron la relevancia que tiene para los mismos la planificación de las actividades. En este sentido, los eventos planificados son prácticas no marcadas, mientras que los no planificados son actividades marcadas.

Los sustentos de la planificación de los eventos son el plan de estudios, los programas de las asignaturas y la agenda de trabajo, que en su conjunto integran el currículum formal de la ME. En términos de Wenger (1998a), éstos son cosificaciones que regulan el actuar de esta comunidad de práctica.

²⁵ Sin lugar a dudas, en el aula tienen lugar otras prácticas comunicativas que no fueron consideradas en este estudio. La perspectiva etnográfica postula como objeto de estudio aquellas que son estimadas importantes por los participantes.

Todos los integrantes del grupo conocen el plan de estudio; los docentes participaron en su elaboración; y, en el caso de los alumnos, asisten a un curso de inducción, como requisito para ingresar a la ME, que contempla, entre otros contenidos, el conocimiento de la estructura y organización del plan de estudio.

Los programas de estudio están integrados a la antología del curso, la cual aglutina las lecturas básicas del mismo. Los docentes, el primer día de clase, explican el programa del curso. Los componentes de los programas son: datos generales, objetivo general, objetivos específicos, contenido temático, metodología de enseñanza, criterios de evaluación, perfil del docente, bibliografía básica y complementaria. Los docentes, en su mayoría, complementan este programa básico, al precisar algunos aspectos, como detallar los contenidos o los criterios de evaluación, actualizar la bibliografía, o bien, describir los propósitos, productos y fecha de realización de cada una de las actividades de aprendizaje. El programa es un referente fundamental, compartido por los participantes, que da sentido a lo que se hace en el aula; aunque, como veremos más adelante, para los alumnos no siempre es así.

La agenda de trabajo es de uso exclusivo del docente, en ella programa lo que se hará cada sesión de clase y, sobre todo, cómo se hará. La agenda de trabajo se va construyendo en el mismo proceso, conforme a los avances programáticos y las necesidades específicas del grupo.

Cuando se les preguntó a los docentes cómo planificaban sus clases, uno de ellos expresó lo siguiente:

Creo que si el docente conoce el currículum este trabajo se facilita. Hablo de currículum en el sentido amplio del término, no sólo el formal (que podría estar expresado en el plan de estudios, los programas de asignatura, las antologías realizadas, etc.), sino sobre todo el currículum vivido. Es nuevamente aquí donde el trabajo de las academias resulta importante porque lo que haces en el aula tiene un sentido que va más allá de la relación estudiantes-docente.

El objetivo de la asignatura (expresado en el plan de estudios de la maestría en educación) es el punto de partida, así como los temas y bibliografía básica que ahí se señalan, pero en cada promoción se van redefiniendo contenidos y lecturas, con base a los resultados tenidos.

Particularmente en la asignatura que yo imparto ahora a la cuarta promoción puedo comentar algunos resultados evaluados (en academia y ahora de manera individual) que me han llevado a realizar cambios en la planeación de las clases... (E2.D2.C, 20 de febrero de 2007).²⁶

Estas afirmaciones revelan el significado que tiene para los docentes el planificar los eventos y el papel que ellos desempeñan en este proceso. Planificar no se reduce a ajustar lo que se hace en el salón de clases a un currículum oficial. La función del profesor no es la de un simple adaptador que de manera mecánica adecua, en un reducido margen de decisión, con pequeñas matizaciones, un currículum formal. Desde una orientación más ambiciosa y una concepción del currículo como proceso, la planificación se entiende como una actividad que genera no sólo aprendizajes en los alumnos, sino también en los profesores. Conocimientos con relación a la manera en que se está dando el proceso de enseñar-aprender, de tal forma que este aprendizaje les permite evaluar y mejorar su práctica continuamente. En este marco, la programación es una herramienta valiosa en el desarrollo del currículo, útil en la innovación e investigación docente, en la medida en que se concibe como un instrumento de reflexión de la práctica educativa. Así el profesor deja de ser un simple técnico, transmisor de contenidos y se convierte en un profesional capaz de diseñar y evaluar su intervención educativa y de ajustarse a diferentes situaciones comunicativas y contextos áulicos.²⁷

²⁶ Por razones de espacios, no se transcribe la extensa exposición que el docente realiza sobre estos cambios; no sólo describe las innovaciones sino argumenta sólidamente el porqué de las mismas.

²⁷ Esta forma de concebir la enseñanza se opone a una tradición didáctica que prioriza la idea de que basta con tener una cierta competencia científica en determinado campo disciplinario, es decir, que es suficiente con el dominio de los saberes del campo disciplinario para ser un educador.

Ahora bien, la facultad que la institución escolar otorga al docente para planificar la práctica académica, o sea, decidir qué eventos se efectuarán, cuál será la finalidad, los contenidos y el orden de los mismos, muestra el tipo de relación jerárquica que sostienen los participantes; en otras palabras, el docente posee el control temático; al punto que cuando un alumno propone un evento no planificado solicita la aprobación del docente para que éste se realice; o bien, si los estudiantes se alejan de los contenidos programados —por desconocimiento, resistencia, falta de interés o de coincidencia de intereses, etc.— el profesor considera que es su obligación orientarlos hacia lo planificado.

Puesto que los eventos no planificados surgen casi siempre por iniciativa espontánea de los alumnos, sus propósitos y límites espacio-temporales no están definidos con anticipación; sin embargo, es importante señalar que para los participantes son tan importantes como los otros eventos, ya que, como veremos, pertenecen también al ámbito de lo académico.

Los eventos planificados, como prácticas ritualizadas de enseñanza, se explicitan verbalmente a través de actos metaproposicionales (consúltese la conceptualización de este tipo de acto en el apartado 6.5), los cuales funcionan como orientadores del discurso al exponer lo que va a ocurrir y al facilitar la comprensión de las intenciones de los diferentes intercambios comunicativos; esta explicitación se da al inicio de cada evento o es la temática central de dos eventos: *introducción a la sesión y planificación de tareas*. El fragmento 4 pertenece a un evento de *planificación de tareas*, en el que la docente informa que la siguiente sesión se llevará a cabo el evento *exposición de los alumnos*; el fragmento 5 es el inicio de dicho evento.

Conocer y dominar la materia que se va a impartir es una condición necesaria pero no suficiente, pues el profesor debe asumir una actitud de indagación crítica ante su práctica, que a la luz de la investigación le permita modificarla y adecuarla a los fines educativos que persiga.

Fragmento 4 : Planificando un evento

1. D: bueno\| le vamos a dejar aquí\| la siguiente sesión les toca exponer su
 2. investigador\| ya hicieron su búsqueda\|
 3. Xs: ya\|
 4. La: estamos en eso\| [...]
 5. D: lo que veríamos la siguiente sesión es\| ya vimos qué es el campo de la
 6. investigación educativa\| los capitales\| e:--\| cómo se forman los
 7. investigadores\| cómo se hace la articulación de los paradigmas\| los paradigmas
 8. dominantes en el campo\| **pe::ro**\| como que no hemos visto lo que es la
 9. investigación educativa\| verdad\| [...]
 10. la idea es ver--\| este investigador qué dice en ese texto que yo les di\| qué es la
 11. investigación educativa\| verdad\| y luego buscar un poco acerca de quién es él\|
 12. qué lugar ocupa en el campo\| cuáles son los temas que está trabajando\| y si es
 13. posible hacer un ejercicio de ubicación\| ay yo creo que la perspectiva de este--\| de
 14. este autor está en un paradigma crítico positivista\| [...]
 15. G: lo vamos a exponer y proyectarlo\|
 16. D: si quieren traerlo proyectado\| traemos el cañón y todo\| como ustedes
 17. quieran\|
 18. Da: no vamos a leer {(?) otra cosa más de la antología}\|
 19. D: es que--\| esta sesión que sigue nos vamos a dedicar a escucharnos\| [traza una
 20. trayectoria circular con la mano como simulando abarcar a todos]
- (VD.S3.C, 3 de febrero de 2007)

Fragmento 5 : Inicio de la exposición de los alumnos

1. D: {(DC) bueno hoy vamos a platicar las experiencias que tuvieron ustedes en esta
 2. búsqueda que hicieron sobre:--\| los investigadores educativos\| y lo que sería la
 3. definición de la investigación educativa\| verdad}\| [...]
- (VD.S4.C, 10 de febrero de 2007)

En los eventos planificados impera una clave o tono más o menos formal, ya que en ocasiones se da la alternancia de registros, es decir, se intercala una conversación coloquial dentro del discurso formal dominante. La alternancia de registros es una estrategia discursiva que produce resultados diversos: manifestar ironía, producir una sensación de distensión y confianza, establecer una relación de proximidad, etc. En el otro gran tipo de evento también domina el tono formal, excepto en el evento *un problema técnico*. Sin embargo, en los eventos planificados existe la exigencia de usar un registro académico, lo que Edwards y Mercer (1987) denominan discurso educado o escolarizado. Me refiero al discurso construido por la misma disciplina objeto de estudio. Esto no sucede en los eventos no

planificados. Como puede observarse en el fragmento 6, esta exigencia es regulada por la docente y, en gran medida, el aprendizaje de la disciplina constituye el dominio de este tipo de discurso.

Fragmento 6 : ¿Amiguismo o capital social?

1. Ga: doctora\| también ahí en la misma lectura\| no/| cuando este—| los doctores o xxx
2. quieren acceder al campo de la investigación\| también habíamos hablado este
3. sobre las camarillas\| no/| sobre el =amiguismo\| =
4. D: =ahá\| =
5. Ga: sobre las personas que están cerca de esos investigadores\| y que tal vez no han
6. hecho tanto\| pero por el hecho de estar como amigos\| o estar en esa misma
7. relación le da oportunidad de acceder al campo donde están los que—| los que
8. están hasta arriba\| no/|
9. D: no se llama amiguismo\| se llama capital social\|
10. Ga: =ah::\| = [asiente con la cabeza y sonríe]
11. G: =capital social\| = [sonríe]

(VD.S6.C, 24 de febrero de 2007)

En el fragmento anterior, en la línea 9, la docente realiza un acto de control de registro, al corregir a Guadalupe para que use un vocabulario adecuado a la situación comunicativa. Estas correcciones sólo se dan en los eventos planificados.

Asimismo, los eventos no planificados, excepto el de *una visita*, son gestionados por los alumnos. En contraste, los eventos planificados se caracterizan porque en ellos la toma y sucesión de los turnos de palabra son dirigidas por el docente.²⁸ Además, se distinguen por poseer una estructura de actos comunicativos organizados secuencialmente que son identificados por los participantes. Por ejemplo, la mayoría de los intercambios comunicativos son iniciados y finalizados por el profesor; o bien, después de una elicitación tiene lugar una réplica. No ahondaré más al respecto, porque el estudio de la secuencia de los actos comunicativos será abordado en el capítulo VI de este trabajo.

²⁸ El análisis del origen y la alternancia de los turnos es tratado con detalle en el siguiente capítulo.

4.5.2. Los eventos de la Especialidad en Investigación Educativa

Nuestros sujetos de estudio, como ya se expuso, pertenecen al 4º cuatrimestre de la MEEIE, único grupo de esta especialidad que operaba en el momento de la recopilación de los datos. Las dos asignaturas que se cursan en este cuatrimestre se imparten los días sábados de 9:00 a 14:00 horas.²⁹ Cada día sábado está organizado en dos secuencias temporales o sesiones de clase delimitadas por un receso a mitad de la mañana de aproximadamente 20 minutos que los alumnos utilizan para desayunar, fotocopiar material o realizar algún trámite administrativo. De esta manera, el curso de Paradigmas de la investigación Educativa está programado antes del receso y Constitución del campo científico educativo después del receso.

Los eventos de habla reconocidos por cada docente no poseen marcadores temporales definidos. No obstante, algunos son fijos como la *introducción al curso* que se realiza una sola vez el primer día de clase como primera actividad de la asignatura. También, la *introducción a la sesión* que siempre se efectúa al principio de cada clase o la *planificación de tareas* que se lleva a cabo al final de la misma. Estos dos últimos eventos se ejecutan en lapsos temporales muy breves.

Otros eventos son actividades de aprendizaje que consumen la mayor parte del tiempo escolar y suelen presentarse entre la *introducción a la sesión* y la *planificación de tareas*. Estos acontecimientos comunicativos se caracterizan por estar planificados expresamente para alcanzar los objetivos programáticos; así que cubren los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales previstos en el plan y los programas de estudio; desde la perspectiva de los participantes, son los eventos más significativos. Se trata de la *lección dialogada*, las *exposiciones de los alumnos* y la *exposición del docente*.

²⁹ Los alumnos para acreditar estos cursos tienen que asistir 16 días sábados para cubrir las 48 horas que contempla el plan de estudio para cada curso.

Finalmente, otros eventos comunicativos, por su mismo carácter eventual, no están delimitados por ningún marcador temporal, como los eventos no planificados: *discusión de un problema académico, asesoría individualizada, un problema técnico y una visita*.

Si bien los eventos comunicativos suelen estar delimitados temporalmente, la organización espacial en muchas prácticas educativas está definida por el tipo de evento. Sin embargo, en el programa educativo objeto de estudio un mismo evento puede presentar diferentes organizaciones espaciales.³⁰ O bien, una organización espacial se halla en diferentes tipos de eventos. Al parecer la organización espacial no es un elemento definitorio del tipo de evento y está más supeditada a los recursos didácticos que se utilizan en cada sesión de clase, estos soportes son el pizarrón o la proyección de diapositivas.

En los dos cuadros siguientes se registran los eventos acontecidos, en su orden de aparición, por sesión de clase observada³¹ de cada una de las asignaturas:

Curso: Paradigmas de la investigación educativa	
Sesión	Eventos
1	Introducción al curso Exposición del docente Planificación de tareas
2	Introducción a la sesión Lección dialogada Planificación de tareas
3	Introducción a la sesión Lección dialogada Exposición del docente Una visita Planificación de tareas
4	Discusión de un problema académico

³⁰ En el apartado 3.2.4. de este trabajo se presentó una descripción del aula y los croquis de las tres organizaciones espaciales posibles.

³¹ Recuérdese que la observación directa se efectuó en 12 sesiones de clase, seis por asignatura. Dado que en estas sesiones se realizaron diarios de campos, el análisis de la estructura episódica se sustentó en la observación de las mismas.

(Continuación.)

Curso: Paradigmas de la investigación educativa	
Sesión	Eventos
4	Introducción a la sesión Exposición del docente Lección dialogada Planificación de tareas Asesoría individualizada
5	Introducción a la sesión Exposición del docente Planificación de tareas
6	Introducción a la sesión Exposición del docente

Curso: Constitución del campo científico educativo	
Sesión	Eventos
1	Introducción al curso Lección dialogada Planificación de tareas
2	Lección dialogada Planificación de tareas
3	Lección dialogada Discusión de un problema académico Asesoría individualizada Planificación de tareas Discusión de un problema académico
4	Exposiciones de los alumnos Planificación de tareas
5	Exposiciones de los alumnos Lección dialogada Planificación de tareas
6	Lección dialogada Un problema técnico Planificación de tareas

Como podemos observar, la frecuencia de los eventos varía en cada curso y sesión de clase. Cuantitativamente, los eventos planificados se presentaron de la siguiente manera: *introducción al curso* dos veces, *introducción a la sesión* cinco, *lección dialogada* ocho, *exposición del docente* cinco, *exposiciones de los alumnos* dos y

planificación de tareas 11. Los eventos no planificados: *una visita* una, *discusión de un problema académico* tres, *asesoría individualizada* dos y *un problema técnico* una. Predominan los eventos planificados (33) en contraste con los no planificados (siete). Los eventos más recurrentes son la *planificación de tareas* (11) y la *lección dialogada* (ocho); sin embargo, la *planificación de tareas* es una secuencia de corta duración, mientras que la *lección dialogada* ocupa un tiempo discursivo muy amplio.

El peso académico de los eventos planificados desvela la importancia que tiene para los docentes el programar o diseñar la práctica educativa. La planificación es un proceso mediante el cual los profesores reflexionan, por un lado, sobre el contexto sociocultural, institucional y áulico y, por otro, sobre aspectos teóricos y prácticos relativos al acto de enseñar-aprender, así como sobre las exigencias de la disciplina para crear una propuesta de acción que responda a ciertas intencionalidades educativas. La planificación de los eventos implica la organización de los componentes que intervienen en los mismos, con el propósito de facilitar en un espacio y tiempo determinado el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, las habilidades y los cambios de actitud en los alumnos.

4.5.3. Descripción analítica de los eventos

La intención de este apartado es describir los eventos registrados en el aula. Dicha descripción se realiza a través de tablas que contemplan los ocho componentes expuestos en el apartado 4.3.2, antes se explica cómo se están entendiendo estas variables en el presente trabajo.

La **situación** se refiere a la organización temporal y espacial de los eventos. La dimensión temporal puede ser al *inicio*, *medio* o *final* de la sesión. La dimensión espacial de la mayor parte de los eventos se manifiesta de acuerdo con tres formas

de organización (véase apartado 3.2.4) que son variantes de la distribución de las mesas de trabajo en forma de *ronda* con dirección al centro del aula, las cuales no definen ni distinguen al tipo de evento, como ya se mencionó. En contraste, un solo tipo de evento presenta una forma de organización *individual*.

Debido a que los **participantes** de la acción comunicativa son siempre *docentes y alumnos*, se ha enfatizado en el integrante que gestiona el tipo de evento, el cual realiza un papel protagónico en el mismo. Se puede observar que, de manera excepcional, en el evento *una visita*, actúa un participante “externo”, perteneciente al *personal administrativo*. Los eventos no planificados, en su mayoría, son gestionados por los alumnos; mientras que los planificados por el docente, incluyendo, pese a lo que podría suponerse, las *exposiciones de los alumnos*.

Las **finalidades** se han descrito en términos de metas, o sea, lo que se pretende lograr.

La **secuencia de actos** contempla las diferentes estructuras de los intercambios que varían en cada clase de evento. Los intercambios contienen los movimientos de *iniciación* (I), *respuesta* (R) y *comentario* (C), así como los participantes responsables de los mismos, docente (d), alumno (a) y administrador (ad). El movimiento de respuesta puede ser verbal (v) o no verbal (nv).

De manera general, la institución escolar demanda una **clave** o tono formal. No obstante, como ya se dijo, el discurso académico oscila entre un tono formal dominante y un tono informal que produce efectos estilísticos diversos. Para expresar esta gradación, los eventos se han descrito como: *formal*, *no formal* y \pm *formal*. Es preciso aclarar que en este último tipo de tono impera un discurso académico formal que ocasionalmente es trastocado por conversaciones de carácter coloquial cuya finalidad, casi siempre, es instaurar una relación de mayor proximidad entre los participantes.

Con relación al **instrumento**, ya se mencionó que el canal audiovisual es el empleado en las interacciones áulicas y la lengua utilizada es el español. Dado que el canal y la forma de habla no constituyen un rasgo distintivo que identifique a los diversos tipos de eventos no se ha estimado el componente instrumento en la descripción de los mismos. Esto no quiere decir, de manera alguna, que las diferencias de registro o estilos de habla no sean significativas para el análisis, pero debido a la complejidad de las mismas serán estudiadas en próximos capítulos cuando se aborde el análisis de las diversas estructuras.

En esta investigación, las **normas** se han asociado a las estructuras de participación descritas en el apartado 4.4, las cuales están definidas por las normas³² que las regulan. Todos los eventos de habla reconocidos como significativos se ajustan a la *primera estructura de participación* propuesta por Philips (1972), que consiste en la interacción del docente con el grupo en su totalidad, excepto la *asesoría individualizada*, evento no planificado, que pertenece a la *tercera estructura de participación*. La segunda y la cuarta estructura de participación no operaron en ninguna de las prácticas discursivas observadas; quizá se deba a que no se consideraron necesarias, pues estas estructuras de participación exigen el trabajo académico en grupos pequeños y el grupo clase, integrado por nueve estudiantes, se puede considerar de por sí reducido; o bien, es posible que para los profesores no sea importante diversificar las prácticas académicas.

En esta descripción de los eventos se ha asociado al **género** con la noción de modo de organización del discurso. De acuerdo con Charaudeau, ésta es el “...conjunto de procedimientos con que se pone en escena el acto de comunicación,

³² El análisis de las normas de interacción, participación, sociales e interpretación serán estudiadas en los capítulos de “La estructura dialogal”, “La estructura interna”, “La estructura de las relaciones interpersonales” y “La estructura interpretativa”, respectivamente.

correspondientes a ciertas finalidades (describir, contar, argumentar...)” (citado en Charaudeau y Maingueneau, 2002: 395).

Los géneros que se presentan en el material recabado son: la *explicación*, encauzada a proporcionar sustancialmente información; el *diálogo*, en el cual los hablantes se distribuyen secuencialmente los turnos de palabra; la *narración*, que es básicamente el acto de contar una sucesión temporal de acciones; y la *argumentación*, orientada a convencer o persuadir a una audiencia. Como los géneros suelen aparecer de manera combinada se ha enunciado en la descripción de los eventos el género dominante y entre paréntesis los superpuestos.

4.5.3.1. Eventos planificados

Enseguida ofrezco la descripción de los seis eventos planificados:

1. *Introducción al curso*. Es un evento que se presenta en una sola ocasión en los dos cursos observados y funciona como un acontecimiento de apertura a los mismos. Durante este evento el docente explica el programa del curso, es decir, todos los aspectos relacionados con la planificación de la asignatura. Es un evento importante, pues en él se explicitan las “reglas del juego” (DC.S1.C y DC.S1.P, 20 de enero de 2007).

Situación	Participante	Finalidades		
Inicio Ronda	Docente	Dar a conocer los propósitos, contenidos, actividades de aprendizaje, criterios de evaluación, bibliografía y normas de actuación de los cursos.		
Secuencia actos	Clave	Normas		Género
I _(d) RnV _(a) (I _(a) Rv _(d))	± formal	Primera estructura de participación		Explicación

2. *Introducción a la sesión*. Es un suceso de carácter preliminar, en el cual el docente explica lo que se va a hacer en la sesión. En algunas ocasiones, se recapitula lo

realizado la clase anterior para establecer un hilo conductor entre las diferentes sesiones. Cabe señalar que este evento sólo tuvo lugar en el curso de Paradigmas de la investigación educativa (DC.S2.P, 27 de enero de 2007; DC.S3.P, 3 de febrero de 2007; DC.S4.P, 10 de febrero de 2007; DC.S5.P, 17 de febrero de 2007; DC.S6.P, 24 de febrero de 2007).

Situación	Participante	Finalidades		
Inicio Ronda	Docente	Especificar los objetivos y contenidos de la sesión de trabajo.		
Secuencia actos	Clave	Normas		Género
I _(d) Rnv _(a)	Formal	Primera estructura de participación		Explicación

3. *Lección dialogada.* Consiste en una recuperación de los contenidos de los textos de la antología del curso a través del diálogo. Esta estrategia didáctica predomina en la asignatura de Constitución del campo científico educativo. Presenta cinco variantes:

Primera variante. Se aborda el contenido de los textos en dos momentos: a) diálogo espontáneo entre docente y alumnos; b) diálogo dirigido con el apoyo de la proyección de diapositivas (DC.S2.C, 27 de enero de 2007; DC.S3.C, 3 de febrero de 2007).

Segunda variante. Se trabaja el contenido de los textos en un solo momento: diálogo dirigido con la ayuda de diapositivas (DC.S1.C, 20 de enero de 2007; DC.S5.C, 17 de febrero de 2007).

Tercera variante. Se presenta en tres momentos: a) la introducción en la que se negocia la manera de abordar el contenido del texto; b) el comentario del texto, en el cual el docente va nominando al alumno que realizará una síntesis de un apartado del texto en cuestión e intercala exposiciones con la ayuda de la

proyección de diapositivas; c) la evaluación del texto (DC.S6.C, 24 de febrero de 2007).

Cuarta variante. El docente realiza una pregunta general sobre la temática del texto; a partir de las respuestas de los alumnos, posteriormente, elabora preguntas más específicas; en este proceso de interacción se intercalan exposiciones del profesor (DC.S2.P, 27 de enero de 2007).

Quinta variante. Se plantea en dos momentos: a) una pregunta del docente sobre el contenido general del texto; b) exposición del docente, interrumpida por preguntas de los alumnos (DC.S3.P, 3 de febrero de 2007; DC.S4.P, 10 de febrero de 2007).

Situación	Participante	Finalidades		
Inicio Medio Ronda	Docente	Apropiarse de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales especificados en el programa del curso.		
Secuencia actos		Clave	Normas	Género
I _(d) RV _(a) C _(d) I _(a) RV _(d) C _(a)		± formal	Primera estructura de participación	Diálogo (Explicación)

4. *Exposiciones de los alumnos.* Este evento se realiza en tres momentos: a) una introducción del docente que anuncia la actividad que se va a realizar; b) la exposición de la información a cargo de los alumnos, en la que intervienen los demás participantes exponiendo preguntas al expositor en turno o haciendo reflexiones sobre lo explicado; c) un cierre de la actividad en el cual el docente recupera lo expuesto por los alumnos a la luz de conceptos estudiados en sesiones previas, los cuales son proyectados en diapositivas. Pese a que las exposiciones son ejecutadas por los alumnos, el docente sigue manteniendo el control de la clase, ya que distribuye los turnos, formula preguntas, evalúa el actuar de los alumnos y funge como interlocutor preferente, a tal grado que los estudiantes cuando tienen una duda o realizan una observación con relación a

lo dicho por el expositor en turno no se dirigen a él sino al profesor. Este tipo de evento tiene lugar únicamente en la materia de Constitución del campo científico educativo (DC.S4.C, 10 de febrero de 2007; DC.S5.C, 17 de febrero de 2007).

Situación	Participante	Finalidades		
Medio Ronda	Docente	Identificar diversas posiciones teóricas y metodológicas entre los investigadores educativos, mediante la exposición del concepto de investigación educativa de los agentes del campo y de sus trayectorias académicas.		
Secuencia actos		Clave	Normas	Género
I _(d) RV _(a) C _(d) (I _(a) RV _(d) C _(a))		± formal	Primera estructura de participación	Diálogo (Explicación)

5. *Exposición del docente.* Es un tipo de acontecimiento comunicativo que corresponde a la llamada clase magistral (Cros Alavedra, 1996), en la cual el docente desempeña un papel protagónico al apoderarse de un espacio bastante amplio del tiempo discursivo, mediante una exposición continua de carácter monologal, ocasionalmente interrumpida por preguntas u opiniones de los alumnos. Es la estrategia didáctica por excelencia del curso de Paradigmas de la investigación educativa (DC.S1.P, 20 de enero de 2007; DC.S3.P, 3 de febrero de 2007; DC.S4.P, 10 de febrero de 2007; DC.S5.P, 17 de febrero de 2007; DC.S6.P, 24 de febrero de 2007).

Situación	Participante	Finalidades		
Medio Ronda	Docente	Transmitir los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales especificados en el programa del curso.		
Secuencia actos		Clave	Normas	Género
I _(d) Rnv _(a) (I _(a) RV _(d))		± formal	Primera estructura de participación	Explicación (Narración) (Argumentación)

6. *Planificación de tareas.* Es un suceso comunicativo de corta duración y carácter programático que tiene lugar al final de la sesión a manera de cierre, en el cual el docente informa sobre los contenidos o los objetivos de la siguiente sesión, o bien, sobre las actividades que los estudiantes deberán preparar previamente a la misma, como lecturas, trabajos escritos, búsqueda de información, exposiciones, etc. Al igual que el evento *introducción a la sesión*, es un acontecimiento que facilita la conexión de lo que se hace y dice entre las diferentes sesiones; es decir, desempeña, entre otras, la función de hilo conductor que confiere coherencia al curso (DC.S1.C y DC.S1.P, 20 de enero de 2007; DC.S2.C y DC.S2.P, 27 de enero de 2007; DC.S3.C y DC.S3.P, 3 de febrero de 2007; DC.S4.C y DC.S4.P, 10 de febrero de 2007; DC.S5.C y DC.S5.P, 17 de febrero de 2007; DC.S6.C, 24 de febrero de 2007).

Situación	Participante	Finalidades		
Final Ronda	Docente	Informar sobre los objetivos, contenidos y actividades a realizar de la siguiente sesión de trabajo.		
Secuencia actos		Clave	Normas	Género
I _(d) Rnv _(a) (I _(a) RV _(d))		Formal	Primera estructura de participación	Explicación

4.5.3.2. Eventos no planificados

Finalmente, presento la descripción de los cuatro eventos no planificados:

1. *Discusión de un problema académico.* Es un evento comunicativo gestionado por los estudiantes. La temática tratada gira en torno al Taller de investigación educativa.³³ Los estudiantes interesados en su proceso formativo manifiestan

³³ Debido a los cambios de administración en el programa académico de la ME, este taller, que originalmente se impartía de forma alterna a los dos cursos observados, fue suspendido e inicia de manera tardía (consúltese nota a pie de página 6, capítulo II). Según los estudiantes, estas medidas administrativas obstaculizan el proceso de formación, pues no garantizan la calidad educativa y el perfil de egreso estipulado en el plan de estudio (NC.5, 10 de febrero de 2007). Este taller comporta

su desacuerdo con el docente asignado para la impartición del taller, no por la capacidad académica del mismo sino por su desconocimiento del plan de estudio, así como con el horario programado. El evento se presenta en tres ocasiones. En la primera, solicitan la autorización del docente para salir del salón de clases y dirigirse a la Coordinación de Investigación y Posgrado a negociar con la responsable del programa académico; el docente accede, sin embargo los alumnos regresan al aula pues no encuentran a la Coordinadora; un alumno sugiere redactar un escrito planteando la posición del grupo, no obstante el docente propone continuar con la clase y otorgarles un tiempo antes de finalizar la misma para tratar el asunto. En la segunda ocasión, al finalizar la sesión, la cuestión es discutida ampliamente por los integrantes del grupo quienes toman acuerdos al respecto (DC.S3.C, 3 de febrero de 2007). En una tercera ocasión, un alumno solicita nuevamente al docente en turno espacio para discutir el problema académico, el cual es concedido al término de la sesión, aunque por limitaciones de tiempo el asunto ya no es abordado (DC.S4.P, 10 de febrero de 2007).

Situación	Participante	Finalidades	
No determinado Ronda	Alumno	Tomar acuerdos para solucionar un problema de carácter académico.	
Secuencia actos	Clave	Normas	Género
I _(a) RV _(a) I _(a) RV _(d) (I _(d) RV _(a))	± formal	Primera estructura de participación	Díálogo

2. *Asesoría individualizada.* Es un tipo de acontecimiento comunicativo poco frecuente promovido por los alumnos de manera individual. El educando se

una importancia significativa para los alumnos, pues el propósito primordial del mismo es la elaboración del trabajo de tesis.

aproxima al docente para plantearle alguna duda (DC.S3.C, 3 de febrero de 2007) o información complementaria (DC.S4.P, 10 de febrero de 2007). La interacción que tiene lugar entre el docente y el estudiante interesado no es escuchada por los demás participantes, por lo que el docente, después de interaccionar con el alumno, le pide que comparta con el grupo su cuestionamiento.

Situación	Participante	Finalidades	
No determinado Individual	Alumno	Resolver dudas.	
Secuencia actos	Clave	Normas	Género
I _(a) RV _(d)	Formal	Tercera estructura de participación	Explicación

3. *Un problema técnico.* Este suceso comunicativo, insertado en un evento de *lección dialogada*, es promovido por los estudiantes quienes interrumpen la misma para conversar en un tono coloquial sobre la posible avería de la lámpara del proyector de diapositivas (DC.S6.C, 24 de febrero de 2007).

Situación	Participante	Finalidades	
No determinado Ronda	Alumno	Evitar una avería de tipo técnico.	
Secuencia actos	Clave	Normas	Género
I _(a) RV _(a) I _(a) Rnv _(a) I _(a) RV _(d) (I _(d) RV _(a))	No formal	Primera estructura de participación	Diálogo

4. *Una visita.* En este evento, la responsable de la Coordinación de Investigación y Posgrado interrumpe la clase para presentarse en calidad de representante institucional del programa académico, ya que en días pasados había asumido dicho cargo (DC.S3.P, 3 de febrero de 2007).

Situación	Participante	Finalidades	
No determinado Ronda	Personal administrativo	Proporcionar información administrativa.	
Secuencia actos	Clave	Normas	Género
$I_{(ad)} Rnv_{(a)}$ $I_{(ad)} Rnv_{(d)}$	Formal	Primera estructura de participación	Explicación

El estudio componencial de los eventos establece que la comunicación en el aula puede ser descrita a partir del análisis de los eventos de habla que organizan la interacción escolar. De estos eventos me interesa en particular la *lección dialogada*, acontecimiento comunicativo seleccionado para indagar sobre dos dimensiones de análisis, motivo por el cual se realizará una descripción más detallada de la misma en el siguiente apartado.

4.5.4. Caracterización de la “lección dialogada”

Conforme a la propuesta analítica, se decidió realizar el análisis de las prácticas comunicativas escolares atendiendo a cuatro dimensiones de análisis: la estructura dialogal, la estructura interna, la estructura de las relaciones personales y la estructura interpretativa (véase apartado 2.5). Para el análisis de las dos primeras, se ha seleccionado un tipo específico de evento: la *lección dialogada*.

Esta preferencia obedece a que es un tipo de evento planificado recurrente y relevante para los participantes, pues a través de él los alumnos se apropian de los contenidos curriculares previstos en el plan y los programas de estudio. Recordemos que en nuestro *corpus* la *planificación de tareas* es el acontecimiento más recurrente (11 eventos), seguido de la *lección dialogada* (ocho eventos); no obstante, esta última registra un volumen de producción verbal notable que no se da en el primer tipo de evento (consúltese apartado 4.5.2). Por otro lado, posee una estructura interna definida, es decir, una **secuencia de actos** previsible, $I_{(d)} Rv_{(a)} C_{(d)}$

o $I_{(a)} R_{V(d)} C_{(a)}$, que facilita el estudio comprensivo de las unidades de análisis dispuestas de manera jerárquica. Sinclair y Coulthard (1975), en sus indagaciones sobre el discurso escolar en educación básica, observaron que en la lección dialogada el docente es responsable de la orientación del discurso, ya que él es quien gestiona la mayor parte de las iniciaciones en los intercambios comunicativos, las cuales son en su gran mayoría preguntas.³⁴

En este tipo de evento el **género** predominante es el diálogo, combinado con la explicación; en palabras de Unamuno "...consiste en la explicación de contenidos curriculares a través de secuencias interactivas que se distribuyen entre los dos tipos de participantes (maestra y alumnos)" (Unamuno, 1997: 163). En efecto, en la lección dialogada la distribución de los turnos de palabra entre el docente y los alumnos es relativamente asimétrica.

La lección dialogada que describiré es la correspondiente a la sesión seis del curso de Constitución del campo científico educativo³⁵ realizada el 24 de febrero de 2007 (VD.S6.C). De acuerdo con el programa del curso, la **finalidad** de este evento es "Conocer los agentes, comunidades académicas, instituciones y condiciones institucionales que caracterizan el campo científico de la investigación educativa en México" (UNACH, 2006: 186).

Para el cumplimiento de esta finalidad se abordaron los siguientes contenidos programáticos, correspondientes a la segunda unidad temática: a) políticas de apoyo y financiamiento de la investigación educativa en México; y b) análisis de los principales indicadores y áreas temáticas. En fin, en esta unidad temática se revisaron algunos aspectos históricos relevantes para comprender las

³⁴ Los resultados de nuestro análisis sobre el discurso escolar en educación superior, como veremos más adelante, revelan una realidad muy diferente.

³⁵ El objetivo general de esta asignatura es "Conocer con profundidad la conformación del campo científico educativo, e identificar las áreas de interés particulares para que cada estudiante avance en la realización de su proyecto de investigación" (UNACH, 2006: 186).

condiciones actuales en que se desarrolla la investigación educativa en México; para ello se examinaron las políticas que han favorecido su desarrollo, así como los indicadores que muestran el estado actual de este campo de producción científica.

La metodología de enseñanza requirió de la lectura previa de un texto compilado en la antología del curso denominado “La investigación educativa en México: usos y coordinación” elaborado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2003), bajo la coordinación de Eduardo Weiss. La lección dialogada, objeto de análisis, se desarrolló esencialmente en torno a la revisión y el análisis de este texto.

Los **participantes** fueron descritos en el apartado 3.2.3 de este trabajo.³⁶ La docente desempeña un papel protagónico, inicia una cantidad considerable de intercambios comunicativos y es la interlocutora primordial de los alumnos, aunque ellos también interactúan entre sí.

La **clave** o tono dominante es un discurso académico de carácter formal que recupera por momentos un discurso informal bastante cercano a la conversación espontánea; es un recurso comunicativo estratégico para liberar la tensión, generar un ambiente de confianza y establecer relaciones de solidaridad entre los participantes.

En cuanto a la organización temporal y espacial, me refiero al componente de la **situación**, este evento tiene lugar después del receso y ocupa casi la totalidad del espacio discursivo de la sesión; los participantes se encontraban ubicados en forma de ronda con los pupitres orientados hacia el centro del aula, tal como se ilustra en la figura que se presenta al final de este capítulo.

³⁶ Recuérdese que en los fragmentos citados de las transcripciones, los participantes son nombrados con las siguientes abreviaturas: docente (D) Daniel (Da), Elisa (E), Guadalupe (Ga), Gerardo (G), Larisa (La), Leonardo (L), Ricardo (Ri), Rosalía (R), Rodrigo (Ro), investigadora (I) y camarógrafo (C).

Esta disposición espacial favoreció que el evento se rigiera por las **normas** relativas a la primera estructura de participación. La docente interactúa con la totalidad del grupo, pero en ocasiones se dirige a un alumno en particular. Las intervenciones de los estudiantes en su mayor parte son voluntarias, es decir, se autoseleccionan para participar; aunque la docente recurre a la estrategia didáctica de nominarlos para que cada uno de ellos, cuando comenta un fragmento del texto, tenga la oportunidad de dirigirse al resto de los participantes.

4.6. Recapitulación

En este capítulo, mi primera reflexión teórica fue postular que las prácticas comunicativas en el aula deben ser concebidas como prácticas sociales contextualizadas. Dicho esto, y en congruencia con nuestro objeto de estudio, he propuesto que las dimensiones convenientes a considerar en una investigación sobre los usos lingüísticos en el aula son los contextos: sociocultural, interaccional, espacio-temporal y sociocognitivo. Para garantizar la articulación entre las diferentes dimensiones contextuales, he sugerido que esta herramienta teórica esté sustentada en la teoría social del aprendizaje de las comunidades de práctica.

Otra decisión teórica, que respalda a esta investigación, es rescatar la idea de que el docente gestiona la interacción en el aula mediante la instauración de una serie de normas locales, denominadas reglas educativas, que le otorgan el control interaccional de la clase. De este modo, a través de un conjunto de mecanismos discursivos, que implica un cierto ejercicio del poder, los docentes mantienen el control de la acción comunicativa de los estudiantes. Este control —propio del acto educativo— incorpora, por un lado, al alumno en un “universo discursivo” que el aparato escolar construye para dar significación a lo que se hace

y dice en clase y, por otro, lo habilita en la apropiación y dominio de un tipo específico de discurso, llamado discurso educado o escolarizado.

A partir de la consideración de que la categoría de análisis fundamental de la presente investigación es el evento de habla, he acudido al modelo componencial SPEAKING propuesto por Hymes (1974) y a la noción de estructuras de participación de Philips (1972), para describir la estructura episódica de los eventos registrados en la EIE.

Dada la relevancia que tiene para los participantes la planificación del proceso educativo, la cual da sentido al acontecer de las actividades en clase, los diferentes eventos se han organizado en dos grupos generales: eventos planificados y no planificados.

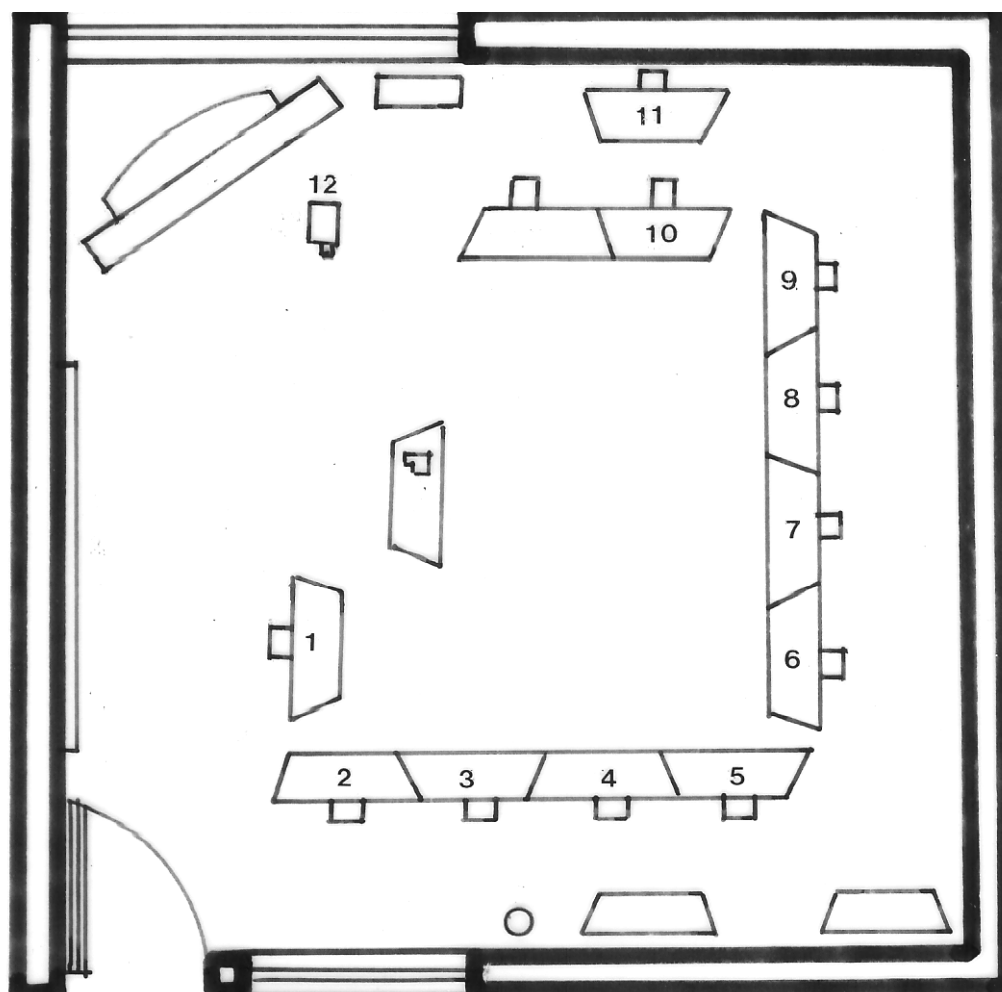
Los eventos planificados están asociados a las normas de interacción impuestas por el docente que organizan la toma y sucesión de los turnos de palabra, así como a las normas de participación que regulan las iniciaciones y cierres de los intercambios en una secuencia de actos controlada por el profesor. De ahí que suelen formularse en actos metaproposicionales que guían a los participantes en la comprensión de las intenciones educativas. Asimismo, se identifican con un tono académico, que se caracteriza por la presencia de actos de control interaccional, los cuales exigen el uso de un discurso educado o escolarizado.

Por el contrario, los eventos no planificados casi siempre son procurados por los alumnos y no están relacionados con un contenido escolar programado, por lo que sus finalidades y fronteras espacio-temporales son menos previsibles. Si bien este tipo de evento posee, al igual que los planificados, un tono académico, se diferencia por la ausencia de actos de control correctivos sobre el código utilizado por los alumnos. Además, por su carácter eventual, la gestión de la toma y

sucesión de los turnos está más sujeta a negociación y son acontecimientos que presentan una secuencia de actos menos rígida y controlada por el docente.

Finalmente, al postular la existencia de diversos eventos organizados en clases, he presentado la descripción de los mismos, tipificándolos a partir de los componentes más significativos: la situación, los participantes, las finalidades, la secuencia de actos, la clave, las normas y el género.

En los dos siguientes capítulos, describiré la estructura dialogal —desde la perspectiva del análisis de la conversación— y la estructura interna —recurriendo al modelo analítico del discurso escolar de Sinclair y Coulthard (1975)— del evento seleccionado: la *lección dialogada*.



1. Docente, 2. Rodrigo, 3. Ricardo, 4. Gerardo, 5. Guadalupe, 6. Larisa, 7. Rosalía, 8. Leonardo, 9. Daniel, 10. Elisa, 11. Investigadora, 12. Camarógrafo.

CAPÍTULO V. LA ESTRUCTURA DIALOGAL

Hasta la década de 1970, gracias a los trabajos de un grupo de especialistas del campo de la etnometodología interesados en el estudio de los intercambios conversacionales —entre los que se distinguieron Sacks, Schegloff y Jefferson (1974)— la conversación alcanzó por sí misma el rango de objeto de estudio, ya que los especialistas del lenguaje la habían considerado poco sistemática como para abordar el estudio de sus regularidades lingüísticas. A esta manera de hacer investigación se le denominó *análisis de la conversación*.¹

En este capítulo se aborda el análisis de la estructura dialogal,² regulada por las normas de interacción, desde la perspectiva del análisis de la conversación. Para el logro de este propósito, se estructuró el capítulo en dos grandes apartados. En el primero, se explican algunos aspectos de carácter teórico necesarios para emprender específicamente el análisis de la estructura dialogal, motivo del segundo apartado; en este último se realiza el estudio del origen y sucesión de los turnos de habla, así como de la distribución entre los participantes del capital lingüístico.

¹ Para una revisión introductoria al análisis de la conversación, consúltese Coulthard, 1977; Levinson, 1983; Schiffrin, 1988, 1994; Kerbrat-Orecchioni, 1990; Psathas, 1995; Duranti, 1997; Antaki y Díaz Martínez, 2003.

² En el capítulo anterior, se mencionó que el evento seleccionado para el análisis es la *lección dialogada* de la sesión seis de Constitución del campo científico educativo, la cual tuvo lugar el día 24 de febrero de 2007.

5.1. Consideraciones teóricas

Este apartado plantea algunas cuestiones teóricas básicas e ineludibles del análisis de la conversación. En un principio, trato de dejar claro cuál es el concepto de conversación con el que se opera en esta investigación, para después exponer los principios de la conversación y las normas de interacción postuladas por los analistas de la conversación. He finalizado el apartado con algunas reflexiones en torno a los alcances del análisis de la conversación como propuesta metodológica para afrontar el estudio del discurso escolar.

5.1.1. *Qué es la conversación*

Conforme a mi objeto de estudio, mi primer interés teórico fue no sólo definir a la *conversación*, sino dilucidar cuál es el concepto de conversación pertinente para analizar el discurso escolar, pues la noción de conversación está concebida de diversas maneras por los mismos analistas del discurso. Algunos, desde un punto de vista riguroso (Levinson, 1983; Duranti, 1997), la consideran un tipo particular de interacción verbal, es decir, conversaciones coloquiales, cotidianas, espontáneas e informales,

...in which two or more participants freely alternate in speaking, which generally occurs outside specific institutional settings like religious services, law courts, classroom and the like [...] Yet there are also many kinds of talk —e.g. courtroom or classroom interrogation— which exhibit features of conversational activity like turn-taking, but which are clearly not conversations (Levinson, 1983: 284 y 318).

Otros, desde una perspectiva más amplia (Schegloff, 1972; Goffman, 1981; Schiffrin, 1988; Kerbrat-Orecchioni, 1990), la entienden como toda interacción verbal entre dos o más participantes, independiente de la situación en que ésta se produce; de esta manera, estos teóricos “...préconisant ainsi un usage «extensif» du

terme «conversation», et d'en faire l'archilexème recouvrant toute la gamme des échanges verbaux, du simple bavardage aux relations de service, sessions thérapeutiques, conférences de presse et autres types d'interactions institutionnelles" (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 113).

En este trabajo, dado que el objeto de estudio es el discurso escolar, el cual tiene lugar en un contexto institucional, se recupera el segundo concepto de conversación, como interacción verbal que se ajusta a un sistema de alternancia de turnos no predeterminada. La conversación es, entonces, un evento comunicativo constituido de actos de habla o microacontecimientos que tiene lugar dentro de una situación comunicativa y se caracteriza por ser una interlocución en presencia (cara a cara), que exige una acción cooperativa de los actores sociales (Moreno Fernández, 1998). Es decir, en un primer nivel analítico, toda conversación se revela como un *diálogo hablado* (Schiffrin, 1988) —como una sucesión de turnos de palabra— regido por el *principio de alternancia*, alguien dice algo y otro le contesta; esto, según los estudiosos de la conversación, produce de manera ideal una secuencia interactiva ABABAB.

5.1.2. Las normas de interacción

Los analistas de la conversación demostraron que en los intercambios conversacionales la secuencialidad de los turnos se presenta de una manera ordenada y sistemática y está regida por una serie de principios y normas que la regulan. Dicho de otra manera, los turnos de palabra constituyen el procedimiento básico de la organización de la conversación. Así que, postularon los principios básicos del sistema de alternancia: 1) la palabra debe ser tomada sucesivamente por diferentes participantes; 2) una sola persona habla a la vez; y, 3) siempre alguien habla. Simplificaron los dos últimos principios con la expresión:

minimización de los vacíos y los solapamientos (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974). Estos tres principios corroboran el principio general de cooperación conversacional: “Le fonctionnement général du «turn system» constitue sans doute l’illustration la plus spectaculaire des mécanismes d’inter-synchronisation, et du caractère coopératif des fonctionnements interactionnels” (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 164).

Las reglas de alternancia son los mecanismos que posibilitan al hablante en acción transferir su turno al próximo participante y que el procedimiento de reemplazo se efectúe sin inconveniente alguno (sin solapamientos o vacíos prolongados), es decir, son las normas que regulan los intercambios comunicativos y facilitan que los participantes interactúen de manera coordinada, sepan en qué momento empezar o dejar de hablar.

El *sistema de alternancia de turnos* somete a los interlocutores a un sistema de derechos y obligaciones. El participante en turno tiene el derecho de tomar la palabra un cierto tiempo, pero también tiene la obligación de cederla en un momento determinado. De la misma forma, el participante potencial tiene la obligación de permitir hablar al primero y de escucharlo mientras participa, así como el derecho de reclamar la palabra al cabo de un cierto tiempo o de tomarla cuando el hablante principal se la cede. Se supone que la mayoría de las personas prefieren más hablar que escuchar, pero para tener el derecho a hablar es condición previa el escuchar, es decir, el no hablante por razones propias al funcionamiento del sistema de turnos está obligado a escuchar a quien participa, pues el sistema en sí mismo muestra la complementariedad de los deseos permitidos y las obligaciones impuestas.

En síntesis, el funcionamiento general e ideal de la alternancia de los turnos se sustenta en las siguientes reglas: después de desplegar una serie de señales de fin de turno, el hablante en acción cede la palabra a un participante potencial, el

cual la toma sólo si es seleccionado o si él se selecciona a sí mismo como sucesor; si la autoselección no se presenta el hablante en poder de la palabra puede reanudar su turno o concluir su intervención.

La alternancia de turnos plantea dos problemáticas; la primera es el cambio de turno, es decir, el momento en que se debe realizar la operación de relevo; la segunda es la designación del nuevo participante, o sea, a quién le corresponde el turno siguiente. Para explicar cómo se resuelven estas problemáticas, Sacks y sus colegas (1974) formularon una serie de reglas constituidas de dos elementos: el componente de construcción de turnos y el componente de distribución de turnos.

El componente de construcción de turnos determina los tipos de unidades usadas por los participantes en una interacción. En términos generales, estas unidades corresponden con lo que los lingüistas han denominado enunciados y pueden ser desde una breve enunciación hasta extensas intervenciones. Tampoco está normado el orden de los turnos, el número de veces que cada participante puede intervenir ni el contenido posible de los mismos. No obstante, estas unidades permiten al oyente proyectar su participación, prever cuándo va a finalizar un turno. El cambio de turno, según los analistas conversacionales, se efectúa en un *lugar pertinente de transición (LPT) (transition relevant place)*.³

El componente de distribución de turnos regula los mecanismos de selección del siguiente participante. Sacks y colaboradores (1974) proponen dos estrategias de asignación de turno y de selección del sucesor: *heteroselección* y *autoselección*.

³ El hablante en posesión de la palabra establece el LPT mediante tres diferentes tipos de indicios de fin de turno: 1) señales de tipo verbal: la plenitud sintáctico-semántica del enunciado, el tipo de acto de lenguaje (por ejemplo, una pregunta exige una respuesta), expresiones de cierre (“bien”, “en fin”, “¿verdad?”, “¿qué opinas?”) y/o expresiones fáticas (“ahá”, “¿no?”); 2) señales de tipo prosódico: secuencia tonal terminal según el tipo de enunciado (por ejemplo, ascendente en el caso de interrogación y descendente en la afirmación), disminución de la cadencia de la voz y/o descenso de la intensidad articuladora; 3) señales de tipo gestual: sostener la mirada al final del turno en el destinatario, finalizar la gesticulación y/o relajamiento general de la tensión muscular.

No obstante, como veremos más adelante, la alternancia de turnos no se efectúa siempre de manera armoniosa; existen diferentes tipos de disfunción que pueden afectar al sistema básico de reglas que regula la alternancia de los turnos. La organización de los turnos de habla se basa, entonces, en la aplicación de reglas precisas que, sin embargo, son poco coercitivas, poseen un carácter eventual y son fácilmente transgredidas, es decir, las violaciones al sistema de alternancia, de manera general, son frecuentes, toleradas y sujetas a reparación.

5.1.3. Organización secuencial

Al analizar el orden secuencial de los turnos, los analistas descubrieron que las conversaciones se organizan en unidades de mayor amplitud denominadas *pares adyacentes*, los cuales forman parte del sistema de alternancia de turnos, ya que son procedimientos de selección para la participación. Un par adyacente es la secuencia de dos turnos contiguos⁴ producidos por participantes diferentes y dispuestos en dos partes. Además, el par adyacente es un tipo de estructura secuencial en la que el primer constituyente del par explica, complementa o condiciona a la segunda parte del mismo.

La relevancia del par adyacente estriba en que es un constructo conceptual que permite estudiar al lenguaje como acción social, pues si se quiere conocer qué hacen los participantes cuando hablan es necesario examinar cómo actúan los oyentes ante lo que se les dice.

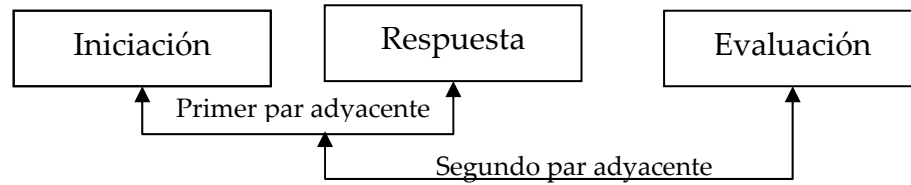
Igualmente, el par adyacente aporta un marco interpretativo, no sólo para el investigador, sino para los participantes quienes desentrañan el sentido de las acciones de sus interlocutores a través del mismo; en otras palabras, la primera

⁴ Cabe señalar que la adyacencia rigurosa no existe, dado que pueden presentarse entre la primera y la segunda parte del par una o varias *secuencias de inserción*.

parte del par aporta un marco de interpretación y la segunda es la evidencia de cómo ha comprendido el receptor el primer enunciado. En este sentido, “Adjacency pairs are thus important mechanisms for establishing **intersubjectivity**, that is, mutual understanding and coordination around a common activity” (Duranti, 1997: 255). En consecuencia, si consideramos la importancia que tiene la interacción y el compartir el conocimiento en el proceso de construcción del mismo, se dimensiona la relevancia del funcionamiento operativo de los pares adyacentes en contextos escolares.

Además de los pares adyacentes, existe otro tipo de secuencias de tres o cuatro turnos, como las reparaciones, las que inician con una presecuencia (apelación/respuesta/primer tema) o las llamadas organizaciones generales (Levinson, 1983). Recordemos que entre estas últimas la secuencia tripartita (IRC), conformada por un acto de iniciación del maestro, seguido por uno de respuesta del alumno y finalizado por uno de comentario del primero, es la estructura comunicativa básica y recurrente en el aula,⁵ la cual será trabajada a profundidad en el capítulo siguiente en el que abordaré el análisis de la estructura interna del discurso. Para Mehan (1979, 1985), esta secuencia está constituida de dos pares adyacentes; los constituyentes del primer par son la iniciación y la respuesta; estos dos elementos, concebidos como una unidad, se convierten en la primera parte del segundo par adyacente, cuya segunda parte es la evaluación. El siguiente esquema ilustra lo dicho:

⁵ Esta aseveración puede corroborarse en los modelos de análisis de Sinclair y Coulthard, Mehan y Cazden descritos en los apartados 1.3.2, 1.4.4 y 1.4.5, respectivamente, quienes consideran a la secuencia tripartita como una unidad de análisis del discurso escolar no marcada.



(Adaptado de Mehan, 1985: 121)

5.1.4. Críticas⁶ y alcances del modelo

Los primeros analistas de la conversación describieron el sistema de turnos sin considerar los elementos que constituyen la estructura social, lo visualizaron como una forma de organización microsocial, pues sus referentes teóricos y metodológicos emergen sólo de los datos, o sea, de lo que hacen los participantes cuando hablan. Estos estudiosos del lenguaje prestaron poca atención al contexto, en el sentido “amplio” como lo interpreta la sociología, la antropología o la psicología social (Levinson, 1983),

Thus, it is only if interactants themselves are seen to orient to contextual categories as diverse as cultural, gender, or social class identity, institutional setting, or another’s interactional goal, that such categories warrant inclusion in an ethnomethodological account of the construction of talk (Schiffrin, 1988: 267).

Razón por la cual se les acusa de obviar al contexto donde tienen lugar las interacciones, así como su desinterés por los aspectos no verbales de la comunicación (Hymes, 1974; Duranti, 1997; Goffman, 1981; Schiffrin, 1988): “...the tendency to focus on the adjacency pair *out of context* from the rest of conversation parallels the context-independent approach taken by syntacticians toward isolated sentences” (Schiffrin, 1988: 269). Para estos autores, no se puede obviar en la

⁶ Sólo he atendido aquellas críticas que de alguna manera están vinculadas con nuestro objeto de estudio. Si se desea más información, consúltese la polémica entre Schegloff (1998, 1999a, 1999b) y algunos de sus detractores —Wetherell (1998) y Billig (1999a, 1999b)— quienes critican, entre otros aspectos, los supuestos epistemológicos en los que se sustenta el análisis de la conversación.

interpretación de la conversación la dimensión comunicativa, en la que subyacen conocimientos pragmáticos y estrategias conversacionales de naturaleza cultural.

Los estudiosos de la conversación respondieron a estas críticas argumentando que el modelo analítico propuesto por ellos aporta estrategias para reconocer estructuras conversacionales recurrentes que se dan en otros contextos más amplios; de la misma forma, aseveraron "...that the only empirically appropriate way to evoke context is to attend to what the participants themselves make relevant, through their linguistic actions..." (Duranti, 1997: 271), bajo el supuesto de que lo macro se revela a través del análisis de lo micro (Antaki y Díaz Martínez, 2003).

Pese a estas críticas, los estudiosos de diversas disciplinas se han apropiado de las nociones y estrategias analíticas de estos investigadores para explicar cómo ocurren los intercambios en diferentes contextos comunicativos. Como acertadamente opina Duranti:

...conversation analysis provides us with useful units of analysis and concepts that makes conversational exchanges into microcosm of the social order and enlighten the culture that makes such an order not only possible but meaningful [because of the fact that] the notion of preference is a powerful instrument for thinking about cultural expectations, values, and their reproduction (Duranti, 1997: 277 y 265).

Ahora bien, las maneras de enfrentarse a los objetos de estudio y de asumir la tarea de investigación de los analistas de la conversación no es homogénea y se han ido modificando en el devenir de este campo de estudio. Algunos de ellos (Schiffrin, 1988, 1994; Kerbrat-Orecchioni, 1990; Psathas, 1995; Antaki y Díaz Martínez, 2003), quizá alentados por estas críticas, han puntualizado que el contexto juega un papel significativo en la interpretación de lo enunciado, tanto para los actores sociales como para el investigador. De esta manera, Schiffrin (1988)

postula que la conversación, que se realiza en la interacción social, es inherentemente contextual, “In short, conversational patterns can have very broad symbolic meanings for participants: they can become an index to the larger social world (the social contexts of self, other, and situation) in which talk occurs” (Schiffrin, 1988: 264). Sin embargo, sigue estando en discusión cuál es el contexto pertinente a considerar; desde mi perspectiva, como ya mencioné en el capítulo anterior de este trabajo, es el objeto de estudio a abordar y los objetivos de la investigación los que lo determinan.

Por otro lado, el sistema de alternancia de turnos posibilita la descripción de las conversaciones no formales y permite diferenciarlas de otro tipo de intercambios como los debates, las entrevistas, los ritos religiosos o las clases,

Even in such cases, however, some of the rules proposed for conversation might still work given that participants need ways of knowing when to begin and when to end their talk and might need to avoid long silences and overlaps (Duranti, 1997: 250).

Dicho de otra manera, si bien es un modelo de análisis construido para explicar cómo funciona la conversación en situaciones no formales, sus supuestos teóricos y estrategias metodológicas poseen un potencial extensivo a la descripción de situaciones comunicativas más formales como las interacciones áulicas. Es una propuesta analítica de gran utilidad, pues permite, entre otros aspectos, analizar cómo se apropian los docentes y los alumnos del tiempo y el espacio discursivo, mediante la descripción del origen y la sucesión de los turnos de palabra, así como de la distribución del capital lingüístico. Por lo tanto, posibilita estudiar cómo las diferencias en la producción de alternancias, así como los fallos al sistema de las

misma están asociadas a las relaciones de poder y solidaridad entre los actores sociales.⁷

5.2. El análisis de la estructura dialogal

En este apartado se analiza la estructura dialogal. El análisis de esta estructura implica la descripción del comportamiento de los reguladores verbales y de los llamados “fallos” del sistema de alternancia, es decir, los vacíos, los solapamientos y las interrupciones; asimismo, comporta el estudio del origen y la distribución de los turnos, así como del análisis de la apropiación, por parte de los participantes, del tiempo y el espacio discursivo.

5.2.1. Algunas consideraciones metodológicas

En un primer momento, estimo necesario precisar un asunto metodológico relativo al tratamiento de la información. Los datos cuantitativos se han analizado considerando dos ejes: la relación docente/alumno y la relación alumno/alumno.

En el primer tipo de relación, docente y alumnos están concebidos como dos clases de actores sociales que representan actuaciones diferentes y tienen una identidad específica conforme al rol desempeñado. Esta relación se caracteriza por la manera desigual en que los participantes asumen y practican el poder.

Habitualmente los alumnos son percibidos como un grupo homogéneo, cuyos participantes establecen una relación horizontal, entre iguales. Son iguales en el sentido de que son integrantes del mismo grupo, juegan el rol de alumno, pero son diferentes en las maneras como construyen, a través de procesos de

⁷ Por otro lado, se consideró pertinente complementar el análisis con otras perspectivas teórico-metodológicas, ya expuestas en este trabajo (consúltase apartado 2.2).

interacción, su propia imagen ante los otros. En el segundo tipo de relación, alumno/alumno, ese proceso de construcción de la imagen comporta mantener relaciones de poder y solidaridad, de empoderamiento y de sumisión, de identificación con el otro y de negación del otro.

Bajo esta premisa, se abordó el análisis de la toma de turnos; por un lado, la relación intergrupal que mantienen como miembros de una clase (docente/alumno) y la relación intragrupal que establecen como participantes en el interior de su mismo grupo (alumno/alumno).

Asimismo, me parece relevante precisar otra cuestión metodológica relativa a la identificación de los turnos. Para el analista de la conversación, la delimitación de las fronteras de un turno implica un problema de carácter metodológico. De manera específica la discusión teórica ha girado en torno a los llamados *reguladores verbales* (*back channel*), los cuales son utilizados para ratificar al otro en su rol de hablante, (“mhm”, “no”, “así es”, “de acuerdo”, “ahá”...). El asunto es si estas emisiones reguladoras constituyen verdaderos turnos de habla. Existen dos posiciones ante esta problemática.

Desde una perspectiva laxa (Goodwin, 1984; Schegloff, 1972), un turno es toda producción vocal continua de un participante, al punto que un turno podría ser un balbuceo, una aspiración o una palabra incompleta: “...it should be clear that a turn may contain anything from a single «mm» (or less) to a string of complex sentences” (Schegloff, 1972: 351).

Desde un punto de vista restringido (Goffman, 1981; Edmondson, 1981; Gaulmyn, 1987a) los reguladores verbales no constituyen verdaderos turnos.⁸ Al respecto, Gaulmyn (1987a) opina que los reguladores verbales son contribuciones

⁸ Algunas de las pautas propuestas para distinguir entre verdaderos y falsos turnos han sido el criterio del solapamiento, el fonético y la longitud de la contribución, las cuales de manera independiente no son del todo convincentes.

lingüísticas del receptor que no interrumpen la participación del emisor principal, al contrario, lo animan a prolongar su intervención; el receptor participa verbalmente en la interacción sin dejar de ser receptor y está de acuerdo con desempeñar ese rol, es decir, es un coemisor o emisor en “eco”; su actividad es reactiva, pero sus reacciones no constituyen respuestas verdaderas. Por lo cual, son considerados “falsos turnos”: algunas vocalizaciones (“mhm”, ahá, m::); ciertas expresiones con valor de confirmación o de demanda de confirmación (“sí”, “¿sí?”, “¿a poco?”, “ah”, “de acuerdo”, “así es”), de evaluación (“es cierto”, “tienes razón” “increíble”, “qué horror”), de demanda de clarificación o continuación del discurso (“¿y entonces?”); o participaciones en las que se complementa la frase iniciada por el locutor principal; es decir, aquellas situaciones donde el receptor no habla en representación de sí mismo, sino se convierte en cierta medida en el eco del discurso del participante principal para colaborar activamente en la producción de su discurso (Kerbrat-Orecchioni, 1990). En fin, son emisiones reguladoras que informan al hablante en turno si se le está escuchando o no:

De hecho, tanto la persona que tiene la palabra como su interlocutor participan simultáneamente hablando y escuchando a la vez. Esto es debido a la existencia de lo que llamo el canal posterior, por el que la persona que tiene la palabra recibe mensajes breves, como “sí” y “aahh”, sin perder el turno. El interlocutor no sólo está escuchando, sino que de vez en cuando habla mientras envía mensajes breves por el canal posterior. El canal posterior parece ser muy importante para facilitar el control de calidad de la comunicación (Yngve, citado en Goffman, 1974: 223).

En este trabajo, se ha adoptado una postura intermedia entre estas dos posiciones. Dado que en nuestro *corpus* analizado son recurrentes algunas de estas expresiones (sobre todo “sí” y las diferentes variantes de “mhm” y “ahá”), se juzgó pertinente determinar los criterios a considerar para el análisis de las mismas, razón por la cual estimé conveniente recurrir a una combinación de criterios, como

aspectos prosódicos,⁹ contextuales y relativos al orden secuencial de los elementos analizados,¹⁰ aunque el criterio pragmático o funcional parece ser el más fiable.

Por lo tanto, he considerado como turno toda producción verbal continua de un participante que puede estar, en ocasiones, acompañada de emisiones reguladoras, cuya función es contribuir en la elaboración y el mantenimiento del discurso del locutor principal, me refiero a aquellos reguladores verbales (mhm, ahá...) con el significado de “te escucho”, “comprendo lo que dices” o “lo comparto”; así como las emisiones cuya finalidad es complementar la intervención del otro, dada la importancia que tienen en la construcción del conocimiento, la interacción y la intención colaborativa de los participantes, pues poseen un alto valor cooperativo.

No obstante, cabe puntualizar que no siempre este tipo de emisiones posee este sentido. Recordemos que en el discurso escolar la secuencia tripartita (IRC) es la no marcada y de mayor frecuencia y el tercer componente de la misma, la evaluación, puede estar manifestado por un “sí” o un “mhm” y sus posibles variantes; de esta manera, sólo el uso de estas emisiones, o su valor pragmático, su posición secuencial y su intensidad vocal pueden orientarnos en la significación de las mismas. Veamos un ejemplo en donde un regulador verbal funciona como un turno verdadero:¹¹

Fragmento 1 : La investigación acción

1. D: esta investigación que Weiss llama aquí\ | la investigación tipo Pasteur\ | verdad/|
2. que sería la investigación **básica**\ | la investigación que produce conocimientos en
3. el campo disciplinario\ || sí/| a las normales les correspondería más esta otra
4. investigación tipo innovación educativa\ | en donde se van a proponer soluciones

⁹ Los reguladores verbales suelen ser emitidos con una intensidad vocal más baja.

¹⁰ Por ejemplo, no cabe duda que un “mhm” o un sí después de una pregunta es una respuesta y por lo tanto un verdadero turno.

¹¹ En este capítulo, no se indicará la referencia de los fragmentos citados, en su mayoría corresponden a la sesión seis de Constitución del campo científico educativo. Sólo se señalará la referencia de los fragmentos que no correspondan a esta sesión.

5. a los problemas\ | que se enfrentan en el proceso enseñanza aprendizaje\ | |
6. Ro: investigación acción\ | |
7. D: mhm\ | |

Como se puede comprobar en el fragmento citado, la docente explica las diferencias entre la “investigación básica” y la “tipo innovación educativa” (líneas 1 a la 5); esta última se denomina investigación acción, tal y como lo menciona Rodrigo en la línea 6. En la línea 7, la docente evalúa positivamente la aportación del alumno con la vocalización “mhm”.

En la siguiente tabla, se registra el número de veces que los participantes emiten un regulador verbal:¹²

Participante	Reguladores Verbales		Porcentaje	
	Docente	Alumno	Docente	Alumno
Docente	140		56.7	
Elisa		52		21
Ricardo		13		5.3
Gerardo		9		3.7
Rodrigo		8		3.2
Guadalupe		4		1.6
Leonardo		3		1.2
Daniel		2		0.8
Rosalía		1		0.4
Larisa		0		0
Colectivo		3		1.2
No identificado		12		4.9
Total	140	107	56.7%	43.3%
	247		100%	

¹² Además de las participaciones individuales, se registraron algunas en las que el alumno no fue identificado, ya que en el momento de emisión la cámara no enfocaba al productor de la misma y fueron pronunciadas con una intensidad vocal muy suave (*pianissimo*). De igual forma, se registraron algunas intervenciones, denominadas “colectivos”, las cuales fueron realizadas de manera simultánea por varios participantes.

En el cuadro anterior, se muestra que la docente produce con más frecuencia (56.7%) reguladores verbales con relación a los alumnos (43.3%). Esto se debe, en gran medida, a que la docente se apropia más del tiempo discursivo que los alumnos (consúltese apartado 5.2.4).

La tendencia de la docente es realizar más reguladores verbales —un 95.7%— con el significado de “te escucho”, “comprendo lo que dices” o “lo comparto”. De tal manera que, emite de forma reiterada expresiones del tipo de: “mhm”, “sí”, “ahá”, “claro”, “ah sí”, “exacto”, “sí ahá”, “ahá claro”, “también”, “exactamente”. Quizá se deba a que, en su función de coordinadora del proceso educativo, considere pertinente confirmar que el proceso comunicativo se está desarrollando adecuadamente:

Fragmento 2 : La investigación gris

1. Ro: hace algunos\ | no sé le llamaban investigación {(?) gris}\ | no me acuerdo dónde/|
2. la que se deja en el escritorio\ | no/|
3. D: ahá\ |
4. Ro: los maestros hacen investigación sobre los problemas concretos de sus alumnos\ |
5. más o menos lo sistematizan\ | pero se guarda en el escritorio\ |
6. D: ahá\ |
7. Ro: y a esa investigación habría que darle un estatus\ | porque finalmente es una
8. actividad investigativa\ |
9. D: sí\ |
10. Ro: pero que ha quedado relegada a:: la sombra\ |
11. D: mhm\ |
12. Ro: a lo mejor este\ | esto tampoco ha sido tomado en cuenta por los grandes centros
13. de investigación\ |
14. D: exacto\ |
15. Ro: no sé\ | pero xxx\ ||

Los reguladores verbales que la docente produce (líneas 3, 6, 9, 11 y 14) no obstaculizan la participación del hablante principal, Rodrigo; al contrario, lo alientan a prolongar su intervención. La docente ha asumido el rol de receptora, sus intervenciones no son respuestas reales, sino colaboraciones que refuerzan la

participación del alumno. Cabe señalar que estas emisiones reguladoras se realizaron en una pausa¹³ muy breve del hablante principal.

Por otro lado, produce menos reguladores verbales, —un 4.3%—, cuya función es complementar la emisión del locutor principal, como: “ahá la Ibero”, “la librería”, “abrir la información”, “sólo faltaron”, “ocho”, “Chiapas Oaxaca y Guerrero”. El siguiente fragmento ilustra lo dicho:

Fragmento 3 : Criterios de evaluación

1. R: pero cuáles serían/| digamos\| los parámetros para que se determine\| sí/| que
2. una institución sea reconocida y que además sus agentes también sean—|
3. digamos\| este catalogados\| por así decirlo\| en cuanto a {(?) estilo} porque si
4. vemos la mayoría de las instituciones justamente\| son públicas\| excepto nada
5. más una privada que maneja acá que tiene que ver con el centro de estudios
6. educativos\|
7. D: ahá la ibero\|
8. R: que esa sí es de prestigio xxx\| pero qué tanto/| por ejemplo\| son las exigencias
9. de estos centros para que se haga xxx una institución pública o privada\|y para
10. que sus agentes también sean catalogados por conacyt\|

La docente, mediante una secuencia lateral de carácter colaborativo (línea 7), ayuda a Rosalía, quien funge como hablante principal, a precisar la información que está proporcionando.

En el cuadro siguiente, se puede advertir que entre los alumnos existen diferencias en cuanto a las frecuencias de uso de los reguladores verbales. También, se debe a las diversas maneras como se apoderan del tiempo discursivo; dicho de otra manera, quienes más hablan presentan frecuencias más altas de estas emisiones reguladoras. Éstas se orientan sobre todo a la docente, no a fortalecer la relación entre ellos, pues como he mencionado, en reiteradas ocasiones, para los alumnos el interlocutor primordial es la docente.

¹³ Existen dos tipos de vacíos: los silencios intrarréplica que aparecen al interior de un turno y los silencios interréplica que se presentan entre dos turnos (*switching pauses*). Las pausas del ejemplo son silencios intrarréplica.

Participante	Relación Alumno/Alumno	Relación Alumno/Docente	Total	Porcentaje
Elisa	5	47	52	48.6
Ricardo	0	13	13	12.2
Gerardo	1	8	9	8.4
Rodrigo	0	8	8	7.5
Guadalupe	0	4	4	3.7
Leonardo	0	3	3	2.8
Daniel	1	1	2	1.9
Rosalía	1	0	1	0.9
Larisa	0	0	0	0
Colectivo	0	3	3	2.8
No identificado	2	10	12	11.2
Total	10	97	107	100%

En el caso de los alumnos, ellos realizan, en comparación con la docente, menos reguladores verbales —40.2%— con el valor de “te escucho”, “comprendo lo que dices” o “lo comparto”, siendo éstos: “sí”, “pues sí”, “mhm”, “ahá”, “exacto”, “claro”, “claro que sí” y “así es”. Se ejemplifica con el siguiente fragmento:

Fragmento 4 : Manifestando acuerdo

1. D: o sea el dato que está planteándonos Guadalupe\| dice\| en Estados Unidos hay
2. veinti- veintitrés mil profesores universitarios con doctorado\| |
3. Ga: ahá\| |
4. D: en el área de educación\| |
5. Ga: sí\| |
6. D: éstos representan punto cincuenta y ocho por ciento del total de cuatro millones de
7. docentes con los que cuenta el sistema\| |
8. Ga: ahá\| |
9. D: en cambio en México\| se graduaron en doctorado en educación treinta y ocho
10. personas\| en mil novecientos noventa y ocho\| ciento treinta en el noventa y
11. nueve\| y noventa y tres en el dos mil\| |

Para corroborar lo que Guadalupe ha dicho previamente, la docente lee un párrafo del texto que se está comentando. La alumna expresa su conformidad al

usar algunos reguladores verbales de índole colaborativa (líneas 3, 5 y 8) que produce cuando la docente realiza pausas medianas.

En contraste, la co-construcción a dos voces de un turno en las que se recurre a emisiones para complementar la participación del otro son más frecuentes, un 59.8%.¹⁴ Éstas pueden producirse con la intención de ayudar al hablante principal a construir su discurso. En estas situaciones, se interrumpe al participante en turno, quien repite la emisión reguladora, como lo muestra el siguiente fragmento:

Fragmento 5 : Una interrupción colaborativa

1. D: en México son muy pocas las personas que tienen doctorado en educación
2. entonces\| =es muy poco\=
3. E: =el número de investigadores\||=
4. D: el número de investigadores educativos\||

Se da un solapamiento entre la docente y Elisa (líneas 2 y 3), quien la interrumpe con el propósito de ayudarla a elaborar su discurso; la docente percibe la intención de la alumna y repite lo dicho por ella (línea 4), pues esta interrupción no es percibida como un turno competitivo, sino como una emisión reguladora de carácter colaborativo.

En otras ocasiones, los alumnos realizan la repetición al unísono de la profesora; de esta manera, además de manifestar su intención de colaborar en la

¹⁴ Reproducimos algunas de estas emisiones reguladoras: “la ocde”, “cuatro cuatro cuatro”, “para el ingreso”, “la feria educativa”, “acceder”, “del pregrado”, “educativa”, “el conacyt”, “investigadores”, “la prepa”, “no en calidad”, “irse abriendo más”, “profesionalizándose”, “deficiencias”, “sólo había cuatro”, “equidad”, “distinta”, “especialistas”, “nacional”, “esa metodología”, “real”, “también obstaculizar”, “no importa”, “Baja California”, “personal”, “finalmente”, “prioritaria”, “espacios”, “la elite”, “regionales”, “atender problemas”, “generar conocimientos”, “centralizar”, “figura”, “los investigadores”, “sí, formación”, “sí aparecen”, “es un milagro”, “búsqueda”, “muchacha”, “de logística”, “situación económica”, “docente”, “los valores”, “no cabe”, “Chiapas”, “Bertely sí”, “diversidad cultural”.

construcción del discurso docente, fortalecen la relación con quien mantiene el control interaccional de la clase:

Fragmento 6 : A coro

1. D: la lectura de Weiss es el informe que el comie presentó a::--|| =la ocde=
2. Xs: =la ocde=
3. D: para ver--| reportar digamos\| cómo estaba el estado de la investigación\|
4. educativa\<5">

Nótese que en este fragmento la docente produce un alargamiento vocálico y una pausa mediana intrarréplica (línea 1), por lo cual, varios estudiantes cooperan con ella produciendo a coro la expresión “la OCDE”.

O bien, de manera casi inmediata, se produce la emisión reguladora para precisar lo dicho por el hablante en turno:

Fragmento 7 : Trabajo real

1. D: digamos\| esa red fue una red que se planteó con objetivos **muy ambiciosos**\|
2. **muy ambiciosos**\| era--| mucha formalidad\| digamos\| y no había como que un
3. trabajo--|
4. E: real\|
5. D: que la sustentara\| y entonces está así como--| existe o no existe finalmente porque
6. el nombre está\| están los registros\| pero no se está haciendo--| nada\| eso no
7. quiere decir que algún día se pueda rehacer\| no/||

Elisa emite un regulador verbal (línea 4) especificando la información que la docente está aportando; como suele ocurrir con frecuencia la emisión reguladora se produce en una pausa intrarréplica.

En fin, como hemos podido constatar, el uso de los reguladores verbales es una estrategia significativa en los contextos escolares, en la medida que es un recurso de un alto valor colaborativo, del cual se valen los actores del proceso para participar en la construcción compartida del conocimiento.

5.2.2. Tipos de origen del turno: una relación inusual

El relevo de los turnos se presenta en dos situaciones interactivas. Una de ellas es cuando los turnos son asignados por una persona, cuya función es distribuir y gestionar los intercambios comunicativos y su desempeño como árbitro determina el éxito o fracaso de los mismos, como un coordinador en una reunión de trabajo, un moderador en un debate o coloquio, un entrevistador, un juez en un tribunal, etc. En la otra situación comunicativa —que es más frecuente— los intercambios de los turnos son negociados por los mismos participantes del grupo conversacional.

La conversación áulica es un híbrido de estos dos tipos de situaciones, ya que, por un lado, el docente, quien es responsable del control interaccional, suele gestionar la asignación de turnos; y, por otro, los interlocutores, de acuerdo con el tipo de interrelación que establecen —de poder o solidaridad— negocian su participación.

Previamente se dijo que los dos mecanismos de asignación de turno y de selección del sucesor son la heteroselección y la autoselección. En la heteroselección el hablante en poder de la palabra selecciona al sucesor valiéndose de diferentes procedimientos verbales y no verbales. Los procedimientos verbales pueden ser una nominación implícita o explícita —esta última recurrente en situaciones escolares. Los procedimientos no verbales son más frecuentes en la conversación coloquial y suelen ser gestos y/o orientación del cuerpo y dirección de la mirada hacia el sucesor privilegiado. Si éste no desea tomar la palabra puede emplear el recurso de esquivar la mirada de quien lo elige, el cual podrá recurrir al procedimiento de la nominación verbal u optar por otra elección.

En la autoselección un sucesor potencial se nombra a sí mismo, mediante una serie de rasgos paraverbales de inicio de turno, como: un registro más agudo e

intenso de la voz, ritmo acelerado, postura corporal más tensa, actividad gestual más enérgica. Señales que se atenúan progresivamente a medida que el participante se posiciona en su estatus de hablante. Los mecanismos de autoselección no son del todo consistentes, ya sea porque nadie se presente como candidato —entonces deviene una pausa más prologada— o bien porque varios candidatos participan al mismo tiempo.

En los escenarios educativos, tanto docentes como alumnos recurren a la autoselección y la heteroselección. Esta última es un procedimiento de control, a través del cual el docente distribuye la participación y organiza la lección para lograr los propósitos curriculares.

Los estudios sobre el análisis de la conversación en contextos escolares de nivel básico han demostrado que el profesor interviene en más ocasiones, autoseleccionándose casi siempre y controlando lo que se dice, quién lo dice y cuándo se dice, pues ocupa un espacio de poder privilegiado que le permite apropiarse de la palabra y otorgarla cuando lo considera pertinente. En tanto, los alumnos, con frecuencia, son heteroseleccionados por el docente y acostumbran hacer menos preguntas y a expresar sus opiniones, conocimientos y dudas de manera no espontánea, sólo a partir de una intervención previa del profesor.

No obstante, los datos del *corpus* analizado revelaron una situación muy diferente a la descrita en líneas arriba. Tal y como podemos corroborar en las dos tablas siguientes, el sistema de asignación de turnos predilecto de todos los participantes es la autoselección; pues, aunque existen diferencias entre los alumnos, los nueve optaron, con altas frecuencias, por este mecanismo de transferencia de turno. Además, de manera sorprendente, los alumnos presentan un nivel de autoselección más elevado (89.8%) que la docente (85.7%). De tal suerte que tres de ellos, de forma individual, recurren con más frecuencia que la profesora a este procedimiento: Elisa, Gerardo y Ricardo.

Tipo de participante	Tipo de origen de turno				Total
	Heteroselección		Autoselección		
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	
Docente	36	14.3	215	85.7	251
Alumnos	38	10.2	335	89.8	373
Total	74	11.9	550	88.1	624

Tipo de participante	Tipo de origen de turno				Total
	Heteroselección		Autoselección		
	Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje	
Colectivo	0	0	27	100	27
No identificado	0	0	6	100	6
Elisa	3	3.3	89	96.7	92
Gerardo	3	4.9	58	95.1	61
Ricardo	3	5	57	95	60
Daniel	7	18.4	31	81.6	38
Guadalupe	1	20	4	80	5
Larisa	3	21.4	11	78.6	14
Leonardo	8	21.6	29	78.4	37
Rosalía	3	27.3	8	72.7	11
Rodrigo	7	31.8	15	68.2	22
Total	38	10.2	335	89.8	373

Esta manera de operar matiza o diluye, en cierta medida, la relación asimétrica respecto a la toma desigual de los turnos y de la distribución del capital lingüístico de los actores, de la cual hablaremos más adelante (véase apartado 5.2.4), al poner en evidencia un proceso interactivo donde predomina la autogestión y la actitud colaborativa de los participantes en la construcción de los aprendizajes.

Ahora bien, ¿cómo se autoseleccionan y heteroseleccionan los participantes? Para la autoselección, los alumnos, como participantes potenciales, utilizan diversos procedimientos para manifestar su deseo de participar: establecen un

contacto visual con el participante en turno, elevan el busto, abren la boca y emiten sonidos diversos (aclaración de la voz, toser...) y/o inician una gesticulación que anticipa la emisión verbal.

Para ser heteroseleccionados, a veces, los alumnos recurren a otros procedimientos más evidentes y típicos del aula: mano elevada o índice puesto, postura de llamamiento y mímica apropiada.¹⁵ No obstante, esta estrategia es poco frecuente, ya que existe una fuerte tendencia a la autoselección. Sólo recurren a ella en dos situaciones. Cuando la docente u otro compañero están en posesión de la palabra y no se muestran dispuestos a cederla, es decir, no se visualiza la posibilidad de un LPT; es una forma de evitar la interrupción y no invadir el territorio del otro. La otra situación en la que ellos levantan la mano para demandar participación es cuando no son potenciales sucesores. Por ejemplo, se da el caso que un alumno realiza una pregunta o un comentario y elige como potencial sucesor a la docente, quien suele ser su interlocutor primordial, pero otro(s) alumno(s) desea(n) participar en la réplica pero no son sucesores “legítimos”, por lo cual alzan la mano para ser elegidos. En estos casos, la docente heteroselecciona al o los alumno(s) que ha(n) ofertado su participación y ella interviene al final comentando las diferentes participaciones o dando su punto de vista. Subyace en este actuar una concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que la docente considera que no sólo ella posee todas las respuestas y favorece la colaboración de los alumnos.

La docente, de manera inusual, heteroselecciona poco a los alumnos, para lo cual se vale de dos recursos: la nominación verbal —nombre de pila o pronombre— y el señalamiento no verbal —un movimiento de la mano o la

¹⁵ Esta acción no verbal para demandar un turno de palabra es privativa de los estudiantes, la docente nunca la emplea.

cabeza, o bien, orientar el cuerpo y la mirada en dirección al alumno designado. Ilustraré enseguida con algunos ejemplos:

Fragmento 8 : Nominación verbal

1. D: [...] bueno-| entonces Leonardo te toca hablarnos sobre el reto este de la
2. consolidación educativa en los estados\| a ver qué hacemos entonces/|
3. L: bueno\| aquí dice que:: pues: la investigación se encuentra concentrada en el
4. centro del país\| | [...]

Fragmento 9 : Señalamiento no verbal

1. D: [...] y estas prácticas son muy muy pero muy variables\| incluso al interior de una
2. misma facultad\| | [la docente nombra a Rosalía con un movimiento de cabeza]
3. R: pero cuáles serían/| digamos\| los parámetros para que se determine\| sí/| que
4. una institución sea reconocida [...]

La docente heteroselecciona en cuatro situaciones comunicativas:

1. Para que los alumnos expongan uno de los apartados del texto que se está comentando. En este caso sigue un orden establecido; como se dijo en el capítulo anterior, los alumnos están sentados formando una U, así que los va eligiendo de derecha a izquierda respetando el orden en que se encuentran ubicados y asignándoles un apartado del texto a cada uno de ellos. Su intención es que todos participen, no excluir a nadie y equilibrar la participación de los estudiantes. Enseguida, se ejemplifica:

Fragmento 10 : Pero cuáles son...

1. D: ahora\| Daniel te toca ver esta cuestión de los usos de la investigación\| y en
2. particular que le pongamos mucha atención\| porque-| se acuerdan que están
3. ustedes haciendo una indagación ahorita\| sobre su tema en distintas
4. publicaciones\| {(AC) verdad/|} entonces habría que poner atención para ver
5. dónde se comunican los resultados de la investigación educativa\| |
6. Da: un un vehículo importante que menciona acá Weiss es el la la los seminarios\| los
7. congresos\| |= no/=
8. D: =ahá\| |=
9. Da: y toda estas jornadas\| talleres\| que de alguna u otra manera son como como
10. fuente importante para-| para saber e:: cómo está la investigación educativa\| | [...]
11. D: sí\| pero cuáles son estas revistas a donde tendríamos que ir nosotros/|
12. Da: e:::-||bueno dice este\| a ver-| rrrrrrr [busca la información en el texto]

13. || realmente habla de correo del maestro\ | qué es eso no/ | perspectiva docente\ |
14. cero en-
15. D: estas estas tres revistas que mencionó Daniel\ | son dirigidas a docentes\ | |

Si la docente considera que el alumno seleccionado ha obviado en su participación algunos aspectos relevantes de la temática en cuestión, puede formular algunas preguntas al respecto; en este caso se da una heteroselección implícita, ya que todos saben que los cuestionamientos de la docente están dirigidos al alumno que está comentando el texto y todos respetan su participación. Como en el ejemplo anterior, la docente heteroselecciona a Daniel para que comente un apartado del texto que versa sobre los espacios en que se publican los resultados de la investigación educativa (líneas 1 a la 5); a partir de la línea 6, Daniel inicia su participación proporcionando una amplia información sobre la temática en cuestión, la cual no hemos reproducido en su totalidad por razones de espacio, pero en ningún momento menciona los títulos de las revistas; razón por la cual, la docente en la línea 11 pregunta “cuáles son estas revistas a donde tendríamos que ir nosotros”; aunque no hace una nominación explícita, los participantes saben que la pregunta está dirigida a Daniel, así que él responde a partir de la línea 12.

2. Para que los alumnos repitan una información que se considera relevante y oportuna, por ejemplo:

Fragmento 11 : Repitiendo información relevante

1. D: [...] o sea la investigación debiera ser esas tres acciones\ | fortalecer la capacidad
2. de investigación creo que es algo que reitera a lo largo del: documento\ | Leonardo
3. nos lo expuso aquí\ | fortalecer esta capacidad no es sólo cuestión\ | física\ | no/ |
4. de infraestructura\ | que necesitaba qué Leonardo/ | |
5. L: la institucio- la institucionalización\ | |

3. Para dirigirse personalmente a los alumnos cuando trata algún asunto fuera del tema de la clase:

Fragmento 12 : Un acto de cortesía

1. D: {(P) Rodrigo no te tapo si me siento aquí/||}
2. Ro: {(P) no no\||}

4. Para otorgar la palabra cuando un alumno oferta su participación:

Fragmento 13 : Las deficiencias del pregrado

1. D: [...] ahora\| en el ámbito de la investigación educativa\| tenemos el problema
2. que les había comentado al finalizar la siguiente clase\| y que ahorita trataba yo
3. de explicarles con ese esquema\| de que el **profesionalizarnos** en la educación\|
4. implica también investigar sobre esto que **estamos haciendo**\|| [la docente señala
5. a Leonardo, quien ha levantado la mano]
6. L: no vendría esto a como a tratar de subsanar-| =las deficiencias-|=
7. D: =claro\| =
8. L: del pregrado-| finalmente\||
9. D: sí\| sí \||

Cabe señalar que en todos los casos la nominación es de tipo verbal, excepto cuando los alumnos levantan la mano para ofertar su participación, entonces la nominación se da por señalamiento no verbal.

La mayor parte de las heteroselecciones de los alumnos está dirigida a la docente.¹⁶ Cuando los alumnos heteroseleccionan a la docente, generalmente son preguntas para aclarar dudas, o bien, opiniones que buscan ser ratificadas o rectificadas por la misma. Se realizan a través de dos tipos de actos comunicativos: nominación verbal, mediante los apelativos “doctora”, “maestra” o “profe”,¹⁷ y la nominación no verbal, al orientar el cuerpo y la mirada hacia la docente y producir expresiones del tipo de “una pregunta”, “tengo una duda”, “a mí me entró una duda”:

¹⁶ Los alumnos casi no se heteroseleccionan entre sí. Sólo se presentaron dos casos.

¹⁷ En México, cuando los alumnos se dirigen al docente suelen utilizar la 2ª persona de singular “usted” o los apelativos “licenciado”, “maestro”, “doctor”, “profesor”, “profe” o “teacher”; el tuteo o el uso del nombre de pila es poco frecuente, pues se considera poco cortés.

Fragmento 14 : Doctora (nominación verbal)

1. La: qué está pasando ahí doctora/| o sea si realmente\| en la teoría dice una cosa y en
2. la práctica otra\| qué sucede ahí/||
3. D: ése es el informe del promep que está basándose en **datos** cuantitativos\|| pero
4. que no se ha evaluado a nivel de las **prácticas reales** que están siendo modificadas
5. en las instituciones\| [...]

Fragmento 15 : Maestra (nominación verbal)

1. L: maestra pero-| pero-| es como reconocer también\| el hecho de las deficiencias\|
2. en los niveles anteriores\||
3. D: claro\||
4. L: =eso es\|=¹
5. D: =sí\|=¹ y pensar que en lugar de atender los niveles anteriores\| los vamos a ir
6. solucionando si vamos ampliando los =niveles de formación\|=²
7. L: =exactamente\|||=²

Fragmento 16 : Una pregunta (nominación no verbal)

1. G: este\|| una pregunta\| Weiss este-| tomó en cuenta la facultad de humanidades
2. para hablar sobre su doctorado\| o no/| [Gerardo orienta su cuerpo y su mirada
3. hacia la docente]
4. D: sí\| cuando hacen el conteo de posgrados\| se supone que hacen el conteo a nivel
5. nacional\||

5.2.3. Las “transgresiones” a la estructura dialogal

Ya mencioné que para los analistas de la conversación la secuencialidad de los turnos se presenta de una manera ordenada y sistemática, con base en una serie de principios y normas que permiten la transferencia de los turnos de una manera adecuada, en otras palabras, sin solapamientos o vacíos prolongados (véase apartado 5.1.2). Esta visión de la operatividad del sistema de alternancia de turnos resulta demasiado ideal, pues la estructura dialogal en el aula no está exenta de intrusiones y vacíos prolongados y, sobre todo, está invadida de solapamientos e interrupciones. No obstante, estas “transgresiones” a la estructura dialogal no siempre son un obstáculo en el desarrollo del proceso comunicativo y, en ocasiones, son recursos que usan los participantes para optimizar dicho proceso.

En primer lugar, quiero enfatizar que el funcionamiento de las reglas del sistema de alternancia se sustenta en una serie de indicios complejos y generalmente poco precisos que varían considerablemente. Es decir, los mecanismos de alternancia se efectúan de maneras diversas, según la situación comunicativa (si el canal visual es abierto o cerrado, el número de participantes, el tipo de interacción —formal o espontánea, ordinaria o mediática, escolar, etc.—, la naturaleza de la relación entre participantes, etc.); asimismo, varía de una sociedad a otra la tolerancia para los vacíos y las interrupciones, así como la forma en que se ordena la toma de turnos; y, existen también variaciones individuales de estrategia participativa. En este sentido, la interpretación sobre las posibles “violaciones” al sistema está sujeta a un permanente proceso de negociación entre los participantes del grupo conversacional.

Si bien los “fallos”, recurrentes e inevitables, pueden ser *involuntarios* ya que los indicios sobre los que se sustenta la aplicación de las reglas de alternancia son inciertos, es decir, poco evidentes, también pueden obedecer a una *violación deliberada*, pues pese a que hay acuerdo sobre la interpretación de las señales emitidas, los participantes no siempre están dispuestos a someterse a la imposición del hablante en turno.

Existen cuatro tipos de “irregularidades” del sistema de alternancia de turnos: los vacíos prolongados, las interrupciones, los solapamientos y las intrusiones (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Debido a que en nuestro *corpus* no se presentan intrusiones,¹⁸ procederé a explicar cómo funcionan los vacíos, los solapamientos y las interrupciones.

¹⁸ Las intrusiones, a diferencia de las interrupciones, son delitos conversacionales relativos al tipo de sucesor, no al momento de la sucesión. En una intrusión un participante “ilegítimo” se apodera de la palabra y “contamina” el proceso de interlocución. Se presenta en dos tipos de situaciones comunicativas: un tercer hablante que no ha sido seleccionado se apodera de la palabra mediante una autoselección. O bien, al no existir un sucesor seleccionado, un “excluido”, es decir un vetado

Uno de los principios del sistema de alternancia es que siempre alguien habla. En la conversación el habla fluye de una manera casi continua, los vacíos (*gaps*) entre los turnos son mínimos. La duración de los mismos puede variar de acuerdo con: el tipo de interacción, formal o informal; el tipo de intervención, por ejemplo los intercambios marcados —como el rechazo de un ofrecimiento— presentan intervalos más largos que los no marcados; y, el grado de tolerancia del grupo cultural de pertenencia con relación a los vacíos. En nuestra cultura, los silencios están marcados y pueden resultar incómodos en ciertas situaciones para los interlocutores. Esta consideración alude a situaciones en que la actividad primordial es la conversación, pues existen otros encuentros en donde los lapsos de inactividad verbal son recurrentes y tolerados, como una sala de trabajo de un grupo de investigadores o los integrantes de una familia centrados en sus correspondientes actividades. En fin, “...that silence has no features of its own: all the different significances attributed to it must have their sources in the structural expectation engendered by the surrounding talk” (Levinson, 1983: 329).

En nuestro *corpus* no suelen presentarse con frecuencia los vacíos prolongados. Cabe señalar que en la lección dialogada los silencios prolongados pueden resultar incómodos, ya que la actividad primordial en este tipo de evento escolar es la conversación misma.¹⁹ Veamos el siguiente fragmento:²⁰

de la palabra, se apodera de ella; es posible que forme parte del grupo conversacional, pero que esté jugando un rol de “testigo mudo”, o que sea una persona exterior al grupo que se involucre en la conversación sin haber sido invitada. Ya se explicó que en el *corpus* analizado una tercera persona considerada un sucesor no legítimo puede participar, pero no es propiamente una intrusión, pues no se autoselecciona sino alza la mano para ser heteroseleccionado por la docente (véase apartado 5.2.2).

¹⁹ No es así en todos los eventos escolares. Por ejemplo, cuando los alumnos realizan una tarea individual en clase, la inactividad verbal no sólo está tolerada, sino se considera conveniente para el buen término de la misma actividad escolar.

²⁰ Véase, también, el análisis del fragmento 31 denominado “Una revelación incómoda”.

Fragmento 17 : Una situación incómoda

1. D: seguimos con los posgrados/| por qué son importantes los posgrados/| <4">
2. E: {(PP) porque van a enseñar este-} <6">
3. D: hace ratito decíamos\| los que son doctores son los que se consideran
4. =investigadores\||=
5. E: =investigadores\||=
6. D: entonces\| si no fortalecemos\| la formación a nivel de posgrado\| no vamos a
7. tener nosotros los investigadores que estamos\| esperando\| entonces se supone
8. que este gran boom que ha habido de apertura de posgrados en educación tiene
9. que ver con esta necesidad de formarse-\| de formar\| a los recursos para la
10. investigación\|| qué dice Weiss sobre los posgrados/||

La docente realiza dos interrogaciones (línea 1). La primera es una orden;²¹ la segunda, una pregunta de examen sobre la importancia de los posgrados. Sobreviene un primer silencio (línea 1). Elisa se propone responder, intento fallido, disminuye la intensidad vocal y no termina la frase. Se produce otro vacío más prolongado e incómodo (línea 2). Para evitar la situación embarazosa la docente da respuesta a su propia pregunta (líneas 3, 4, 6-10). Sin embargo, no cede en su empeño de hacer participar a los alumnos y formula otra pregunta relacionada con el tema de los posgrados (línea 10).

No obstante, existe un tipo de situación comunicativa en que los silencios prolongados no resultan desconcertantes. Me refiero a los silencios interréplica que se presentan cuando la docente consulta el texto que, en gran medida, le sirve de guía para coordinar la interacción. Generalmente, se presentan estos vacíos en cambios temáticos y los alumnos reconocen la acción de la docente, así que esperan “pacientemente” que ella reinicie la interacción.

Conforme a las normas que regulan la alternancia de turnos (véase apartado 5.1.2), los participantes cooperan para evitar al máximo los *solapamientos* (*overlaps*) y cuando éstos ocurren generalmente son breves.

²¹ Según Sinclair y Coulthard (1975), en contextos escolares una interrogativa puede ser interpretada como una orden si se refiere a una acción que los participantes están obligados a cumplir.

En efecto, las prácticas de transcripción favorecen el que un primer actor acabe antes de que un segundo actor comience. Esa terminación es lo que necesita la narración escrita o hablada. Pero la interacción *real* no necesita de esa espera en el mismo grado. Mientras un primer actor está todavía en su turno, un segundo actor comienza su réplica (Goffman, 1974: 221).

Así es, los solapamientos son frecuentes y de diferente origen en las conversaciones; en la interacción “real” dos o más participantes potenciales se apoderan al mismo tiempo del turno, o bien, un hablante inicia su participación cuando el otro todavía no ha finalizado. Ya vimos que los reguladores verbales pueden darse en una pausa intra o en un solapamiento. En nuestro *corpus*, los solapamientos son recurrentes, como lo podemos verificar en el siguiente fragmento:

Fragmento 18 : Negociando la participación

1. D: o sea nuestro estado en este documento de Weiss\| el estado de Chiapas\|no
2. aparece reflejado parece ser que en ninguno de los datos que está\|
3. ={(P) trabajando}\=1
4. Da: =aunque parece ser=1 que que\| recuerdo algo así vagamente\| cuando íbamos
5. empezar la maestría\| nos dieron unos documentos que leyéramos y recuerdo que
6. leímos algo sobre\| un este\| un estudio sobre eso\| no\| sobre que\| más o
7. menos no sé si es eso\| porque tengo una vaga idea de que ponía un esquema\|
8. qué investigadores son sni\| o sea =qué número/=2
9. E: =pero en el curso=2 cuando fue la de\| para el ingreso\|
10. Da: para el ingreso\|
11. D: ah\|
12. E: en el último\| =las últimas\| =3 ={(F) las dos últimas\| dos lecturas}\=4
13. G: =dos lecturas\=3
14. Ri: ={(F)es un texto también de Eduardo Weiss}\|=4 es un texto de Eduardo
15. =Weiss\=5
16. Da: =sí sí=\|5 ah ok\|
17. G: pero en esa\| nombraba dos solamente\| dos investigadores\| ={P nada más
18. eso}=6
19. Da: =sí\| dos investigadores\|=6
20. G: ={P en toda la}=7 [mueve sus manos trazando una trayectoria circular]
21. Da: ={(F) pero sí lo manifestaba}\|=7 porque sí había-
22. E: {PP el proceso de investigación educativa\|}
23. Da: ={P sí había de-}=8
24. G: ={(F) a mí me\|=8 perdón}\| {(AC) pero a mí me parece interesante la manera
25. como lo empieza a abordar Weiss}\|

26. D: ahá\||
27. G: porque él dice\| [...]

La docente inicia aportando una información y es interrumpida por Daniel, lo que deviene en un primer solapamiento (líneas 3 y 4). Si observamos en la línea 2, la docente realiza una pausa mediana, la cual es aprovechada por el alumno para iniciar su intervención. Lo que sucede es que Daniel como hablante potencial se apodera de la palabra, pues entrevé que no tendrá lugar ningún LPT, así que ejerce presión sobre la docente que es la hablante en turno, efectuando de esta manera una violación de carácter territorial. Esta misma situación se repite (líneas 8 y 9) entre Daniel y Elisa, quien aprovecha la actitud insegura de su compañero de clase con relación a la información que está proporcionando (“parece ser”, “recuerdo algo así vagamente”, “más o menos no sé si es eso”, “tengo una vaga idea”) para intervenir. En ambos casos de solapamiento, se da una negociación implícita,²² o sea, uno de los interlocutores se retira en beneficio del otro. El acuerdo de ceder la palabra al otro se manifiesta de diferentes maneras. En el primer solapamiento, la docente realiza un descenso tonal antes de guardar silencio (línea 3). En el segundo, Daniel primero calla y escucha a Elisa y, después, repite lo dicho por ella expresando acuerdo (línea 10).

Posteriormente, se desencadena, como en cascada, una serie de solapamientos entre Elisa, Gerardo, Ricardo y Daniel, quienes compiten por apoderarse de la palabra, en tanto la docente se mantiene al margen. En su afán de imponerse, se valen de diferentes recursos como la elevación de la intensidad vocal (líneas 12, 14, 21 y 24) o la repetición de un segmento cubierto:²³ “dos lecturas” (líneas 12 y 13), “es un texto de Eduardo Weiss” (líneas 14 y 15), “dos

²² En los solapamientos es posible una negociación entre los interlocutores, ésta puede ser violenta o cortés, explícita o implícita. En la negociación explícita se recurre al uso de enunciados metacomunicativos como: “perdón”, “permíteme”, “espera”, “ya termino”, “disculpa”, etc.

²³ Se repite lo dicho o lo que dijo otro participante.

investigadores" (líneas 17 y 19), "sí había" (líneas 21 y 23), "a mí me" (línea 24). La repetición es un procedimiento de "reciclaje" del enunciado que "...doit être considéré à la fois comme une stratégie «réparatrice» [...], et comme un moyen de forcer l'écoute et d'imposer sa propre parole" (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 175).

Finalmente, Gerardo se apropia de la palabra (línea 24), eleva la intensidad vocal, realiza una repetición, acelera el tempo para que nadie le arrebatase la palabra, utiliza una expresión reparadora —"perdón"— para negociar explícitamente su participación y crea cierta expectativa con el enunciado modalizado "me parece interesante", a la vez que atenúa con estas dos últimas estrategias una probable amenaza a la imagen de los otros.²⁴ La docente legitima su intervención con la vocalización "ahá" y Gerardo inicia una larga intervención (línea 27).

Podría pensarse que los solapamientos son un obstáculo en el proceso comunicativo, pero no es así, sobre todo en los turnos colaborativos. Los solapamientos son necesarios en una conversación, pues producen una sensación de fluidez en el discurrir de la interacción verbal; además, en el aula observada, en ciertas situaciones comunicativas como la analizada, los solapamientos son percibidos como demostraciones de entusiasmo y compromiso cooperativo.²⁵

Con frecuencia, un participante se anticipa al LPT y se produce un solapamiento antes del fin de turno previsto; de esta manera, las últimas palabras del turno se traslapan con las primeras del turno siguiente; estos solapamientos

²⁴ La reparación y la modalización son recursos empleados en la expresión de la *cortesía negativa*. "Los procedimientos utilizados para la cortesía negativa [son] aquellos que la persona que habla puede utilizar para compensar la posible agresión a la imagen negativa de su interlocutor. Brown y Levinson llaman *atenuadores* (*softeners*) a los elementos lingüísticos, sustitutivos o acompañantes, usados para este fin" (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999: pp. 169). La reparación y la modalización —además de los minimizadores, los desarmadores y los cameladores— pertenecen al grupo de los *atenuadores* acompañantes.

²⁵ No obstante, la duración de un solapamiento debe ser breve, ya que su prolongación puede derivar en un conflicto comunicativo.

son muy breves, suelen pasar desapercibidos por los participantes y son difíciles de detectar para el mismo analista. El siguiente fragmento ejemplifica lo dicho:

Fragmento 19 : La coherencia del campo

1. D: pero—| es lo que permite dar cierta coherencia al trabajo que se lleva a cabo por
2. parte de los investigadores educativos\| los que trabajan un tema\| de acuerdo a
3. una perspectiva\| o que discuten sobre cómo abordarlo pero que tienen en común
4. ese tema\| que es lo que =nos agrupa\=
5. Da: =sí más o menos= ese congreso que va haber\| son estos temas verdad/||

Daniel se anticipa a la terminación del turno de la docente y se produce un solapamiento breve que abarca las últimas palabras de la docente y las primeras del alumno (líneas 4 y 5).

Asimismo, es posible que uno de los participantes realice una señal equivoca de fin de turno cuando todavía no ha finalizado su intervención, como enunciado completo o pausa corta, que es percibido erróneamente por el hablante potencial como un LPT y sobreviene el solapamiento.

Fragmento 20 : Un nuevo tema

1. D: [...] entonces}\| se acuerdan que uno de los objetivos\| de este curso\| es que
2. ustedes puedan escribir su tema de investigación en uno de estos campos\|| de
3. éstos y de otros que están ahorita propuestos\| no/| entonces la idea es ir
4. visualizando estos campos\| =por ejemplo=
5. Da: =pero parece= ser\| me he dado cuenta\| que en esta parte en la cursiva\||
6. D: ahá\|
7. Da: otro tema que se ha agregado es el de la innovación tecnológica\| no/| [...]

La docente realiza un enunciado con plenitud sintáctico-semántica, “la idea es ir visualizando estos campos”, (líneas 3 y 4), que es percibido por Daniel como una señal errónea de fin de turno, aunque no es así; la docente intenta proseguir pero el alumno la interrumpe y solapa su discurso apropiándose de la palabra.

Pareciera que el solapamiento está asociado a la interrupción, sin embargo, ésta existe con o sin solapamiento. Se da interrupción sin solapamiento si el

hablante potencial se vale de una pausa intra²⁶ para participar; en este caso, el primer interlocutor, ante esta intervención inesperada, puede optar por abandonar la palabra.

Las *interrupciones* suceden cuando el sucesor potencial toma la palabra antes de que se efectúe el fin de turno en curso; es posible que haya percibido un fin de turno que no fue previsto por el participante en acción, o bien, considera pertinente y legítimo apoderarse de la palabra.

De manera general, la interrupción es considerada como una infracción, un delito u ofensa conversacional, una desviación con relación al sistema ideal, que le “arrebata” la palabra al otro, lesiona su territorio y amenaza su imagen. De tal suerte que, en ocasiones, existe la necesidad de justificarse ante una interrupción involuntaria (“ah, perdón”) o deliberada (“disculpa si te interrumpo, pero...”) a través del uso de atenuadores de tipo reparativo. La interrupción está concebida como una descortesía, de ahí que sea más aceptada en situaciones familiares, pues en las formales las reglas de cortesía se ejercen de manera más rigurosa.

Las interrupciones, también, pueden provocar conflicto en ciertas situaciones comunicativas en las que el umbral de tolerancia es muy limitado. Los estudios sobre el discurso escolar han revelado que en los intercambios de tipo vertical, como los que tienen lugar en el aula, la interrupción es un privilegio de quien ocupa la posición superior —el docente— y se considera una “impertinencia” si la ejecuta alguien de nivel inferior —el alumno. No obstante, al parecer, en los niveles superiores de educación la tolerancia hacia las interrupciones es bastante amplia. Como se revelará en el análisis, en el aula

²⁶ La pausa interna de turno implica para el hablante una zona frágil que pone en riesgo su participación, dado que puede ser interpretada como un silencio interrédica. En este caso, el participante recurre a estrategias como: remplazamiento de la pausa (por un “m:” o “e:”, repetición o aspiración que indica la intención de continuar), uso de un marcador (“pero”, “por lo tanto”) mirada vaga o mantener la gesticulación.

observada, los alumnos se interrumpen entre sí, incluso ellos interrumpen a la docente y viceversa, sin que medie en ninguno de los casos conflicto alguno.

Hay diferentes factores que determinan el grado de tolerancia hacia las interrupciones. Uno de ellos es el grupo sociocultural de pertenencia;²⁷ otro es el tipo de situación comunicativa y de relación existente entre los interlocutores; por ejemplo, en las interacciones áulicas es posible que prevalezca el acuerdo implícito o explícito de “interrúmpeme si me equivoco”, basado en el supuesto de que el docente posee el poder del saber y el alumno es un “desconocedor” del contenido curricular en cuestión.

Por otro lado, en los escenarios áulicos, el nivel de condescendencia respecto a la interrupción está muy relacionado con los supuestos teóricos que comparten los participantes sobre lo que es aprender y enseñar, así como de los roles que se estima deben desempeñar cada uno de ellos. De tal manera que, en las aulas que impera un modelo pedagógico más crítico, caracterizado por una relación menos vertical entre docente y alumnos, la interrupción está más aceptada.

En principio, habría que distinguir entre las heterointerrupciones y las autointerrupciones. Estas últimas son cortes acompañados de una pausa de carácter sintáctico-semántico y efectuados por el mismo participante en turno. Estos cortes repentinos producen la sensación de un discurso muy dinámico, pues al parecer el hablante desea expresar varias ideas a la vez, las cuales se actualizan en frases que emergen y se agolpan sin ser terminadas, como en el siguiente fragmento que se presentan cuatro autointerrupciones (tres en la línea 5 y una en la 9):

²⁷ En algunas culturas la interrupción es perfectamente aceptada y no perturba en lo absoluto el desarrollo de la conversación; al contrario, forma parte de ella, es un procedimiento admitido que no crea tensión alguna entre los participantes a menos que se abuse de ella (André-Larochebouvry, citado en Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Fragmento 21 : Ideas solapadas

1. D: [...] digamos toda la ciencia de la biología humana\| comienza un desarrollo
2. tremendísimo\| no\| por un lado porque la industria necesita **sujetos sanos**\| que
3. se le enfermen menos\| porque cuando están enfermos dejan de trabajar\| y
4. cuando dejan de trabajar baja la producción\| entonces\| necesitamos sujetos
5. fuertes\| yo no sé si ustedes han visto-\| échenle un ojito-\| yo a veces-\| van a
6. decir por qué está siempre ocupado el doctor Cabrera\| porque anda viendo todas
7. estas babosadas\| pero fíjense que estaba viendo el otro día cómo la industria de
8. la fortaleza\| de alimentos de nutrición\| ha crecido tremendamente\| y es una
9. industria-\| bueno hay una parte deficiente\| no\| o sea\| uno va y compra y se
10. toma su licuado pensando que {(AC) va prácticamente a ponerse bien delgadito y
11. sucede lo contrario pero eso es lo más bueno xxx}\| [risa] pero lo cierto es que si
12. hay un gran desarrollo en ese sentido\| de la fortaleza\| no\| el cuidado del
13. cuerpo\| [...]

(VD.S5.P, 17 de febrero de 2007)

Si la interrupción es involuntaria el hablante inoportuno renuncia usualmente a su tentativa de participar; lo que no suele ocurrir en las interrupciones deliberadas, la cuales pueden desencadenar un laborioso proceso de negociación en el caso de que el primer participante no esté dispuesto a ceder su turno. Los dos siguientes fragmentos son situaciones comunicativas en las que un alumno interrumpe a la docente:

Fragmento 22 : Cediendo la palabra

1. D: la institucionalización que implicaría\| incluso\| que se abran los espacios para
2. llevar a cabo la investigación en las instituciones\| no\| que se apoye a los
3. académicos para que hagan investigaciones\| =y es=
4. L: =se habla\| =
5. D: ahá\|
6. L: perdón por xxx\|
7. D: no no tú\|
8. L: se habla aquí un poco {(?) incluso} un tanto la cultura académica\| líderes con
9. tradición\| y experiencia\| e:-\| disposición\| para la investigación\| la
10. voluntad de las autoridades para apoyar\| la legiti- legitimidad de la
11. investigación también\|
12. D: mhm\|
13. L: para destinar recursos humanos materiales y económicos\|| para ese
14. desarrollo\<5"> {(PP) eso es todo}\||

Fragmento 23 : Intereses ocultos

1. D: más que pensar que hay intereses **ocultos** en la secretaría de educación\| yo lo que

2. creo en realidad es que no hay los recursos humanos\| así formados\| para poder
3. llevar a cabo e:—| una investigación que pueda ser este—| como que cuestionada
4. digamos\| por los investigadores\| los agentes reconocidos del campo de la
5. investigación educativa\|
6. Da: =xxx=
7. D: ={(AC) de hecho lo que hay=\| perdón\| son estos como que acuerdos\| la
8. secretaría de educación le interesa algo\| y entonces acude a los investigadores\|
9. y los investigadores colaboran con la secretaría para hacer ciertas
10. investigaciones\| sí Daniel\|

En el fragmento 22, Leonardo interrumpe a la docente de manera involuntaria, originándose un traslape (líneas 3 y 4). De manera inmediata, la docente cede a favor del alumno (línea 5); el cual, al percibir que ha invadido el territorio de la profesora, utiliza el atenuador “perdón” (líneas 6) y abandona su deseo de participar; no obstante, la docente insiste en transferirle el turno (línea 7), así que Leonardo efectúa su contribución (líneas 8-11, 13 y 14). Sin embargo, no siempre la docente está dispuesta a ceder su turno, como en el fragmento 23, en el cual Daniel realiza una interrupción deliberada (línea 6);²⁸ la docente recurre a los recursos de aceleración del tempo y a la reparación conversacional al usar el atenuador “perdón” para no otorgarle la palabra y le hace esperar (líneas 7 y 8); al finalizar su intervención lo heteroselecciona.

Existen diferentes tipos de interrupción. Si bien interrumpir significa “quitar la palabra”, invadir el territorio del otro, desafiar su imagen, no todas las interrupciones son amenazantes.²⁹ De esta manera, cuando el hablante en turno comete un lapsus o un error de carácter informativo, es posible que otro de los participantes se sienta no sólo con el derecho sino con la obligación de

²⁸ Ante la demanda de intervención, el dueño de la palabra tiene varias opciones, cederla a su sucesor, hacerle esperar (“permíteme”, “un momento”, “espera”, “ya termino”) o soslayar la solicitud; en el caso último, las alternativas del potencial sucesor son guardar silencio o interrumpir.

²⁹ “Les interruptions et les chevauchements permettent d’accélérer le “tempo” des conversations: ils leur donnent un caractère plus vif et animé, et produisent un effet de chaleur généralement apprécié dans notre société —alors qu’à l’inverse, les conversations où les tours se suivent bien sagement sans empiéter les uns sur les autres ont un peu l’air de languir d’ennui” (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 178).

interrumpirle para salvaguardar su imagen; en este sentido las reglas de cortesía se invierten, la interrupción se transforma en un acto de antiamenaza, pues su función es prestar ayuda, tal y como muestra el siguiente fragmento, en el cual Elisa, ante un lapsus de la docente (línea 3), sale en su auxilio (línea 4):

Fragmento 24 : Deficiencias y precisiones

1. D: sí\ | ésa es la importancia de los posgrados\ | verdad\ | porque es en los posgrados
2. en donde se supone que se están formando ahora\ | los investigadores\ | con todos
3. estos este:::- <3">
4. E: deficiencias\ |
5. D: sí\ | con todas estas deficiencias\ | | o con todas estas precisiones\ | |

De la misma forma, algunas interrupciones poseen un valor cooperativo, como las que se realizan para expresar acuerdo o para enfatizar una participación e implicación activa en el intercambio comunicativo. El siguiente fragmento ilustra un acto comunicativo de expresión de acuerdo (línea 7) muy recurrente en nuestros datos recabados:

Fragmento 25 : Las redes de investigación

1. D: [...] o sea las redes se han ido conformando habíamos dicho\ | alrededor de temas
2. comunes de trabajo\ | o sea por ejemplo las áreas temáticas en las que se organiza
3. el comie\ | han sido como que las pautas para la organización de las distintas redes
4. o grupos académicos\ | {(?) entonces} si ustedes entran a la página del comie\ |
5. que creo que ya les había dicho a ver si entraban y ven lo de comunidades o
6. grupos académicos\ |
7. Ri: sí aparecen\ |
8. D: ahí aparecen lo que serían estas como redes \ | [...]

Como podemos observar estos dos últimos tipos de interrupción no son amenazantes, otras sí pueden llegar a serlo, pero están en cierta medida legitimadas pues devienen tras la transgresión de un principio comunicativo, es decir, cuando se estima que el hablante en turno no está interviniendo de manera

adecuada en el juego del intercambio verbal,³⁰ entonces el participante potencial se siente autorizado a interrumpir:³¹

Fragmento 26 : Una red fantasma

1. D: [...] ||la red de investigadores chiapanecos\| por ejemplo\|
2. L: cuál\|
3. G: hay\|
4. D: hubo\|
5. Xs: [risas]
6. G: pero si tú perteneces\| [se dirige a Leonardo]
7. D: hubo y hasta estábamos inscritos\|
8. Xs: [risas]
9. D: digamos\| esa red fue una red que se planteó con objetivos **muy ambiciosos**\|
10. **muy ambiciosos**\| era-| mucha formalidad\| digamos\| y no había como que
11. un trabajo-|
12. E: real\|
13. D: que la sustentara\| y entonces está así como-| existe o no existe finalmente
14. porque el nombre está\| están los registros\| pero no se está haciendo-| nada\|
15. eso no quiere decir que algún día se pueda rehacer\| no\|
16. Ri: tú te vas a encargar de hacer eso\| no\| [se dirige a Leonardo]
17. Xs: [risas]
18. Xs: =[voces solapadas] =
19. D: =y hay otros grupos que empiezan a formarse\<4">
20. {(AC) hay grupos que empiezan a formarse\| con objetivos así como que muy
21. pequeños\|= muy modestos}\| y que por ejemplo ese del observatorio
22. ciudadano\| [...]

Cuando la docente menciona a la Red de Investigadores Chiapanecos (línea 1), Leonardo y Gerardo ponen en duda la existencia de la misma con el recurso de la interrogación para expresar ironía (líneas 2 y 3); a partir de ahí, los participantes bromea al respecto (líneas 4-8). La docente retoma el tema (líneas 9-15) y la clase vuelve a su habitual atmósfera de formalidad. Sin embargo, Ricardo reincide en la broma (línea 16) y se genera un ambiente festivo donde los alumnos ríen y hablan entre sí, obviando a la maestra, la cual los interrumpe para continuar con la

³⁰ Como mal interpretar lo que se ha dicho o tratar temas no pertinentes para la situación comunicativa.

³¹ Cabe mencionar que existe un tipo de interrupción que se presenta en situaciones conflictivas, la cual puede ser amenazante y hasta violenta, pero que no se da en nuestro *corpus*.

temática en cuestión; al no ser escuchada hace una pausa larga (línea 19), realiza una repetición y acelera el tempo, lo que le permite retomar nuevamente el control de la clase. Si bien la docente participa en un principio activamente en la broma, ésta le hace perder el dominio de la clase, en el sentido de que los contenidos curriculares se dejan al margen; por lo cual, considera que la interrupción es necesaria y legítima para abordar el contenido curricular previsto.

Se puede concluir que existe, de manera general, un alto grado de tolerancia ante los solapamientos e interrupciones y que éstos producen un efecto de colaboración activa. No obstante, esto no significa que los participantes, a quienes se interrumpe, acepten no ser escuchados. Se dan actitudes de resistencia, tanto de la docente como de los alumnos, cuando sus intervenciones son obviadas. El siguiente fragmento ilustra el empeño de un alumno por conseguir que su “voz” sea escuchada:

Fragmento 27 : Que se escuche mi voz

1. Ri: [...] pero también da entender que hay un un número alto\| de gente que hace
2. investigación\| pero que no está reconocida\|
3. D: =mhm\|=¹
4. Ri: =entonces\|=¹ hace investigación pero no está digamos dentro de los parámetros
5. que se señalan—| por ejemplo el sni\| =es que de alguna otra manera=²
6. E: =xxx también habla=² de la =centralización=³
7. D: =ahá\|=³
8. E: que hay de sus investigadores\| porque dice\| el documento nos indica que ahí
9. están más en el centro\| están este posicionados\| y la universidad que tiene
10. mayor investigadores es la de Guadalajara\|
11. D: ahá\| de las universidades de provincia digamos\|
12. E: =de provincia sí\|=⁴
13. D: =de las universidades=⁴ estatales\| la de Guadalajara\|
14. E: es la que concentra el mayor número de investigadores\| =no/=⁵
15. D: =ahá\|=⁵
16. Ri: aquí\| yo—| el fenómenos que yo estoy observando—\| con lo que estaba yo
17. diciendo anteriormente\| es que e::—| el número que nos arroja de los
18. investigadores que se hacen en el país\| parece muy restringido\| parece muy
19. inferior\| comparados—| con por ejemplo con los de Estados Unidos\| pero eso
20. hace pensar de que con—| también con este otro argumento de que sí existen
21. investigadores\| que hacen investigación\| pero de que alguna u otra manera no
22. están contemplados\| en los indicadores\|

23. D: sí\ | y eso nos lleva a esto—| de este punto que tenemos de cómo se define al
 24. investiga=dor\=
 25 G: =sí\ |=

Elisa interrumpe a Ricardo e inicia un nuevo tema (línea 6), produciéndose un solapamiento largo. Éste guarda silencio y espera. Se sucede una serie de intercambios entre Elisa y la docente (líneas 6-15). Cuando Elisa finaliza su participación, Ricardo retoma el tema soslayado por su compañera, “lo que estaba yo diciendo anteriormente” (líneas 16 y 17). Nótese como personaliza su discurso con el uso reiterado (tres veces) del pronombre de primera persona (línea 16); al parecer un recurso lingüístico para hacer valer su aportación. Dicho de otra manera, los participantes pueden tolerar la interrupción y hasta esperar que el “intruso” finalice su turno, pero se resisten a ser negados por el otro y, finalmente, buscan los recursos comunicativos y lingüísticos pertinentes para empoderarse e imponer su voz.

5.2.4. La apropiación del tiempo y el espacio discursivo en el aula

En un primer nivel de análisis, se realiza una descripción de la frecuencia de los turnos y de la distribución del capital lingüístico. Superado el nivel descriptivo, se pretende efectuar un análisis interpretativo que nos ayude a comprender lo que los participantes hacen y dicen en el aula.

5.2.4.1. Los participantes y la frecuencia de turnos

Las diferentes maneras que los participantes se apropian del tiempo y el espacio discursivo están determinadas por las relaciones de poder y solidaridad que los mismos actores del proceso construyen en el aula y varían de una cultura a

otra, en los diferentes niveles educativos y en los estilos particulares de enseñar y aprender, pues estas relaciones están siempre sujetas a negociación.

De esta suerte, conversar en clase es un proceso de interacción social que comporta usos de la lengua y formas de participación comunicativa específicos, lo que implica el aprendizaje de una serie de normas de interacción condicionadas por el contexto escolar y las intenciones educativas. La conversación en clase adquiere, entonces, formatos de interacción particulares que generalmente son impuestos por la docente quien guía y controla el proceso.

Como ya se aludió, uno de los principios del sistema de alternancia es que la palabra debe ser tomada sucesivamente por diferentes participantes. De manera ideal los tiempos de habla son correlativos entre los interlocutores, es decir, existe un cierto equilibrio en la duración de los turnos. Sin embargo, mientras que algunas formas de interacción, como los debates políticos, se caracterizan por una vigilancia estricta del principio del equilibrio temporal de las intervenciones, otras —como la entrevista, la interacción áulica o la sesión terapéutica— se distinguen por un desequilibrio en el uso de la palabra, a favor de uno de los participantes —el entrevistado, el paciente o el docente. De igual manera, en principio, debe existir un equilibrio en la focalización temática. No obstante, en las interacciones asimétricas quien detenta el poder suele determinar la “agenda” a tratar, como en el aula que el docente decide cuáles son los contenidos curriculares a estudiar. En este sentido, la toma de turnos es una manera de ejercer poder; de otro modo, quien se apodera del control interaccional tiene más posibilidades de dominar la situación.

Además, en el aula la interacción comunicativa se complica por el número de participantes, pues “Le principe d’équilibrage des tours est alors sérieusement mis à mal, en ce qui concerne non seulement leur longueur, mais aussi le nombre de tours assurés par les différents participants...” (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 169).

La relación asimétrica entre los participantes se evidencia en estos formatos comunicativos, pues la docente suele ocupar un tiempo y un espacio discursivo más amplio que los alumnos, como podemos corroborar en el siguiente cuadro que contiene el número de turnos y el porcentaje por participante:³²

Participante	Turnos		Porcentaje	
	Docente	Alumno	Docente	Alumno
Docente	251		40.2	
Elisa		92		14.7
Gerardo		61		9.8
Ricardo		60		9.7
Daniel		38		6.1
Leonardo		37		5.9
Rodrigo		22		3.5
Larisa		14		2.2
Rosalía		11		1.8
Guadalupe		5		0.8
Colectivo		27		4.3
No identificado		6		1
Total	251	373	40.2%	59.8%
	624		100%	

La diferencia de turnos entre la docente y el total realizado por los alumnos es de 19.6%, es decir estos últimos produjeron 122 turnos más que la docente. Pese a que la docente registra un porcentaje menor (40.2 %) que el total de los alumnos (59.8%), presenta un nivel de toma de la palabra muy alto si consideramos que ella

³² Se registraron, además de la toma de turnos por participante, algunos turnos (6) en que el participante alumno no fue identificado. Estos fueron un fragmento ininteligible, algunos sonidos paralingüísticos (“mhm”, “ay”) o afirmaciones (“sí”, “ah sí”). Asimismo, se consignaron algunos turnos colectivos (27); la gran mayoría de ellos (18) son fragmentos ininteligibles de voces solapadas y risas; otros fueron el resultado de una pregunta de la docente que implicaba una respuesta muy concreta (“cinvestav”, “Gerardo”, “sí” o el sonido paralingüístico de asentimiento “mhm”) o fragmentos de tipo aclaratorio (“es tres”, “del centro de estudios educativos”) producidos a manera de “coro”.

representa sólo el 10% del total de los integrantes del grupo. Asimismo, existe una discrepancia significativa, del 25.5% (159 turnos), entre la docente y Elisa, la alumna más participativa, y del 39.4% (246 turnos) entre la docente y Guadalupe, quien se apropió en menos ocasiones de la palabra.

El comportamiento de los datos es bastante similar en la siguiente tabla que consigna el número de palabras producidas por participante

Participante	Cantidad de palabras		Porcentaje	
	Docente	Alumno	Docente	Alumno
Docente	14 539		58.8	
Gerardo		2 249		9.1
Elisa		2 145		8.7
Daniel		1 508		6.1
Ricardo		1 399		5.6
Rodrigo		820		3.3
Leonardo		783		3.2
Rosalía		589		2.4
Guadalupe		350		1.4
Larisa		312		1.3
Colectivo		21		.08
No identificado		21		.08
Total	14 539	10 197	58.8%	41.2%
	24 736		100%	

La distribución del capital lingüístico es también desequilibrada, la docente habla más tiempo (58.8%) que los alumnos (41.02%). Se da un contraste porcentual de 17.6% (4 342 palabras) entre la docente y el total de alumnos. De igual manera, la diferencia entre el porcentaje de palabras producidas por la docente y las emitidas por el alumno que alcanzó el rango más alto, Gerardo, es considerable 49.7% (12 290 palabras); y entre la docente y Larisa, quien se caracterizó por una

producción muy baja de palabras, tenemos una diferencia del 57.5% (14 227 palabras).

Por otro lado, podemos observar que no existe una correlación entre el porcentaje de turnos de turnos (40.2%) y el de palabras producidas por la docente (58.8%). Esto se debe, sobre todo, a que los turnos realizados por ella son a veces más extensos que los de los alumnos. De tal manera, que el turno más largo producido por la docente fue de 1 358 palabras³³ y el de un alumno fue de 528 palabras.³⁴

Estos turnos prolongados de la profesora se manifiestan cuando incorpora una explicación que suspende, en gran medida, el proceso interactivo, y suele presentarse en tres momentos, cuando: 1) construye un discurso informativo sólidamente argumentado que pretende esclarecer una idea al parecer equívoca de los alumnos, 2) aborda temas no contenidos en el texto objeto de análisis pero que lo complementan, explican o profundizan y 3) recapitula lo dicho, al finalizar el análisis de un apartado del texto, con la intención de subrayar aquello que considera relevante y digno de ser recordado.

En las dos últimas situaciones descritas, la docente se auxilia con la proyección de diapositivas elaboradas específicamente para realizar su explicación; lo que revela el carácter planificado de este tipo de intervenciones. En otras palabras, estos turnos extensos no son un abuso fortuito de la palabra, tienen una razón de ser y buscan el cumplimiento de los objetivos de la sesión de clase.

³³ Es probable que la extensión de los turnos de los docentes varíe según el nivel educativo, ya que conforme los alumnos logran una mayor madurez cognoscitiva alcanzan periodos de escucha más largos. Bajo esta lógica, en México, la distribución del tiempo escolar varía según el nivel educativo; en educación básica —primaria y secundaria— las sesiones de clase son de una hora; en el nivel medio superior o bachillerato son de dos horas; en el nivel superior, en el pregrado o licenciatura son de dos o tres y horas, y en el posgrado —maestría y doctorado— son de tres a seis horas.

³⁴ En el nivel educativo superior los alumnos, que han desarrollado más su competencia comunicativa, son capaces de producir turnos más largos.

Los datos cuantitativos se develan como un testimonio contundente que corrobora la tan mencionada relación asimétrica entre docente y alumnos. Sin embargo, cuando se observa el video la docente no parece monopolizar la palabra en clase; es más, propicia la participación y otorga la palabra siempre que se le demanda; por su parte, los alumnos se muestran colaborativos e impera una atmósfera de confianza, poco solemne y con tendencia a la broma, así como de interactividad dinámica; como opina uno de los alumnos con relación a la actuación de la docente “habla poco, participamos más nosotros y, además guía, orienta y motiva para que construyas el conocimiento” (Gerardo, comunicación personal, 26 de septiembre de 2007).

¿Por qué esta discrepancia entre los datos cuantitativos y lo observado en clase? Ya se explicó que el mecanismo de asignación de turnos que impera en clase es la autoselección, y, como veremos en el siguiente capítulo de este trabajo, los alumnos realizan la mayor parte de los movimientos de iniciación en los intercambios comunicativos, lo que neutraliza, de alguna manera, la relación de poder entre los participantes (consúltese apartado 5.2.2).

Asimismo, sin lugar a dudas, el poder que ejerce quien enseña es intrínseco al mismo proceso educativo, ya que es necesaria la intervención de la docente, pues mediante una serie de estrategias de control ella busca que el conocimiento se haga explícito y se comparta. Walsh opina que el discurso escolar presenta las siguientes características:

...teachers control the topic of discussion; teachers control who may participate and when; students take their cues from teachers; role relationships between teachers and learners are unequal; teachers are responsible for managing the interaction which occurs; teachers talk more [...] teachers control both the content and structure of classroom communication... (Walsh, 2006: 6).

La docente controla los patrones de comunicación a través de estrategias diversas: ella no sólo decide y administra las intervenciones, sino también los temas a tratar con base en lo explicitado en el currículo, en cuanto a contenidos a trabajar y objetivos a cumplir; asimismo, reformula lo dicho por los alumnos orientándolo hacia lo que se propone enseñar; mantiene la atención y reorienta las temáticas cuando éstas se alejan de la intención planificada; verifica que se ha comprendido; corrige y controla la calidad de las intervenciones; resume lo dicho; aporta nueva información; evoca y adapta conocimientos adquiridos con antelación que resultan útiles en la comprensión de los nuevos contenidos abordados; alienta la participación; enfatiza lo que considera relevante de aprender para establecer referentes y saberes compartidos que serán recuperados en la construcción de nuevos conocimientos. Asumir estas obligaciones le exige a la docente apropiarse del control de la clase y del tiempo y el espacio discursivo.³⁵ Asimismo, debido al poder que le confiere la misma institución y el dominio de los saberes, todos los alumnos la consideran su interlocutor principal; este privilegio le otorga la posibilidad de participar en más intercambios comunicativos.

Mientras la docente interviene con más frecuencia y sus turnos de palabra suelen ser más extensos, en contraste, los alumnos realizan menos tomas de turnos. Esta relación desigual, como ya se mencionó, también se manifiesta entre los alumnos, quienes presentan diferentes niveles de participación. En el siguiente cuadro registramos la cantidad de turnos lograda por estudiante, así como su respectivo porcentaje, en relación con la actuación de sus pares:

³⁵ Otros tipos de evento en clase pueden compartir con la lección dialogada estas exigencias u otras, no obstante, la forma de organización social o estructura de participación de cada tipo de evento condiciona las maneras en que los docentes se apropian del tiempo y el espacio discursivo; por ejemplo, cuando los alumnos exponen o trabajan en pequeños grupos los docentes realizan menos intervenciones; o bien, cuando ellos exponen las intervenciones de los alumnos se reducen.

Participante	Turnos	Porcentaje
Elisa	92	24.7
Gerardo	61	16.4
Ricardo	60	16.1
Daniel	38	10.2
Leonardo	37	9.9
Rodrigo	22	5.9
Larisa	14	3.8
Rosalía	11	2.9
Guadalupe	5	1.3
Colectivo	27	7.2
No identificado	6	1.6
Total	373	100

Estos datos nos revelan una desigual distribución de la apropiación del espacio discursivo entre los mismos alumnos. Elisa es la estudiante que logra una mayor producción de turnos (24.7%), le sigue Gerardo con una diferencia porcentual del 8.3% (31 turnos). Entre Elisa y Guadalupe, quien tomó menos veces la palabra, existe una divergencia porcentual considerable de 23.4% (87 turnos).

Con relación al número de palabras, sucede una situación análoga que puede verificarse en la tabla de abajo:

Participante	Cantidad de palabras	Porcentaje
Gerardo	2 249	22.1
Elisa	2 145	21
Daniel	1 508	14.8
Ricardo	1 399	13.7
Rodrigo	820	8

(Continuación.)

Participante	Cantidad de palabras	Porcentaje
Leonardo	783	7.7
Rosalía	589	5.8
Guadalupe	350	3.4
Larisa	312	3.1
Colectivo	21 ³⁶	0.2
No identificado	21	0.2
Total	10 197	100%

Las actuaciones diversas de los alumnos son evidentes. Mientras unos, como Gerardo y Elisa, produjeron un volumen extenso de palabras, otros se distinguieron por su escasa participación, como Guadalupe y Larisa. La distancia porcentual entre Gerardo y Larisa es de 19% (1 937 palabras).

Se puede apreciar que no existe una total correspondencia entre el número de turnos y el de palabras. Esto se debe a los estilos personales de cada uno de los estudiantes y a las maneras de abordar los contenidos curriculares.

De esta manera, Elisa que realizó la mayor cantidad de turnos, no es la que obtuvo el mayor número de palabras, sino Gerardo.³⁷ Esto es significativo si consideramos que entre ellos hay una diferencia de 31 turnos.

Elisa estila un discurso más conciso y con frecuencia se limita a proporcionar la información del texto comentando, por lo cual sus turnos casi

³⁶ Es necesario considerar que la cantidad de palabras para 27 turnos es muy baja, pero como ya se dijo en las intervenciones colectivas son muy frecuentes los turnos de fragmentos de voces solapadas con risas de difícil identificación, que en total fueron 18.

³⁷ Presentan una situación similar Ricardo y Daniel, Leonardo y Rodrigo, así como Larisa en relación con Rosalía y Guadalupe.

siempre son cortos.³⁸ Por ejemplo, la docente le pregunta sobre la opinión del autor respecto a los programas educativos de posgrado en México, ella responde:

Fragmento 28 : Datos sobre los posgrados

1. E: que en la maestría hay un setenta por ciento\| y que en el doctorado sólo apenas
2. alcanza el siete por ciento\| y que las las matrículas de doctorado empezaron a
3. aumentar en el noventa y tres\|| no/||

En el intento de que la alumna vaya más allá del puro dato informativo, posteriormente la docente la cuestiona sobre la opinión del autor con relación a la calidad educativa de los posgrados.

En tanto, Gerardo realiza reflexiones o aporta nueva información que complementa el tema abordado, de ahí que sus intervenciones sean más extensas. En el siguiente fragmento, a partir de una intervención de la docente en la cual expone que la Secretaría de Educación Pública promociona la investigación con la supuesta finalidad de contar con asesores que le orienten en la resolución de problemáticas educativas, Gerardo realiza la siguiente intervención:

Fragmento 29 : ¿Fuera de tema?

1. G: saliéndome un poquito-| pero/| bueno tiene que ver cómo/| este la doctora de
2. Ibarrola hizo un artículo\|
3. D: ahá\||
4. G: que publicó-| en donde habla precisamente de política-| toma de decisiones e
5. investigación educativa\|
6. D: mhm\||
7. G: entonces sí comentaba ella que bueno-| que finalmente como-| yo le entendí así\|
8. como un grupo de moda en donde **a veces sí**\| hay un asesor que sí es
9. investigador-| dentro de la toma de decisiones en la política\| pero regularmente
10. tiene que ver con muchos factores-| inclusive bueno-| políticas y procesos
11. contextuales donde se van a dar las políticas-| y no es una constante\|| no es que
12. constantemente los tomadores de decisiones de la secretaría de educación se
13. asesoren con =investigadores\=

³⁸ Excepto uno de 387 palabras cuando la docente le demanda que recupere el contenido de uno de los apartados del texto que se está analizando. En contraste, Gerardo construye turnos de hasta 528 palabras.

14. D: =mhm\=
15. G: sino que—| quizás nada más en las conveniencias o en las modas\||

Como puede observarse el turno de Gerardo es más extenso que el de Elisa.³⁹ En la primera línea, él aclara que se “saldrá un poquito”. Este “salirse” no se refiere a la temática en cuestión, pues “tiene que ver”, sino anuncia de esta manera que contribuirá con nueva información, no contenida en el texto analizado. Además, abre la posibilidad de reflexionar sobre la calidad de las políticas educativas, en el sentido de que éstas a veces gestionan la investigación sólo para legitimar acciones previamente concertadas: “quizás nada más en las conveniencias o en las modas”.

Aunque nos encontramos con situaciones análogas, en los casos de otros alumnos las razones que explican la divergencia entre el número de turnos y el de palabras son diversas. A veces, se debe a diferentes niveles de competencia expresiva, por ejemplo Ricardo registró una cantidad mayor de intervenciones que Daniel, pero este último más palabras. A Daniel se le dificulta expresar sus ideas, titubea, repite con frecuencia, inicia frases que no termina y es poco preciso, en consecuencia elabora turnos largos, como se puede corroborar en el siguiente fragmento:

Fragmento 30 : El perfil de un maestro

1. Da: [...] e:: entonces\| pero/| yo siento que a veces e::—|| yo creo que esas instituciones
2. en Tuxtla que se han abierto infinidad de posgrados no no lo tienen cla::ro\| o sea
3. no tienen claro este concepto de que están formando investigadores\|| e::—|
4. porque <3> yo escuchaba a no sé quién estudiar una maestría\| no/|
5. D: mhm\||
6. Da: y y realmente quieren estudiar una maestría ya sea en cualquier—|
7. D: sí\||
8. Da: contaduría y toda esta parte\| pero yo yo tal vez esté mal pero cuando escucho
9. maestría\| escucho esta posibilidad de de de ser maestro\| pues\| no/| de ser
10. maestro y comúnmente en en un un trabajo un contador con maestría pues este

³⁹ Las líneas 3, 6 y 14 no son verdaderos turnos, son reguladores verbales.

11. <3"> no se me hace algo lógico\ | se me hace yo en el campo de la docencia\ | de la
12. investigación\ | y comúnmente en un un este- | en el gobierno | un un contador
13. que tiene maestría yo se me hace se me hace algo que no no tiene funcionalidad\ | |
14. {(PP) digo yo\ | | no sé\ | | }

Daniel usa la repetición⁴⁰ con la intención de ser comprendido, como en la línea 2 que expresa “no lo tienen claro” y en la 3 repite “no tienen claro”, pues con la repetición precisa qué es lo “no claro”. Sin embargo, la mayor parte de sus repeticiones, “no” (línea 2), “y” (línea 6), “yo” (línea 8), “de” (línea 9), “en” (línea 10), “un” (línea 10 y 12) y “se me hace” y “no” (línea 13) son un síntoma evidente de un discurso vacilante, dado que las repeticiones no se presentan para expresar conformidad, ni en solapamiento o en pausas largas, es decir, en ningún momento de posible amenaza de pérdida de turno.

En fin, lo que deseo destacar es que la extensión de los turnos suele estar muy relacionada con el tratamiento que los alumnos le dan a los contenidos curriculares o con diferencias estilísticas personales.

Hasta aquí sólo he pretendido dar a conocer, desde un nivel descriptivo, cómo los participantes asumen la toma de turnos. En el siguiente apartado, mi intención es interpretar, a la luz de estos datos cuantitativos y los resultados del análisis cualitativo, las motivaciones que inducen a los actores del proceso a apoderarse o no del tiempo y el espacio discursivo en el aula.

⁴⁰ Cabe aclarar que las repeticiones son frecuentes en el discurso oral y pueden cumplir diferentes funciones, no siempre son manifestación de un discurso incoherente o impreciso; en ocasiones, evidencian el esfuerzo del hablante de hacerse comprender, o bien, es un procedimiento al que recurre en el caso de solapamiento, como ya vimos (consúltase apartado 5.2.3). Es posible, también, que en una pausa interna, la cual implica para el hablante una zona vulnerable que pone en peligro su participación, recurra a la repetición o, simplemente, que la repetición sea un recurso para expresar acuerdo.

5.2.4.2. Los porqués de la participación

A partir de los datos presentados, me parece pertinente reflexionar respecto a la siguiente cuestión: ¿por qué algunos alumnos participan más y otros menos? Las razones son variadas. Existen diferentes aspectos que inciden en los niveles de participación: compromiso académico, competencia comunicativa y capital cultural y social acumulados.

El compromiso académico con la tarea es una condición ineludible para la participación. La tarea era leer un texto, si no se posee la información exigida como mínima, difícilmente se puede participar, como sucedió con Rodrigo:

Fragmento 31 : Una revelación incómoda

1. D: [...] y la otra cuestión es revisar los datos estos duros que nos presenta Weiss
2. respecto de cómo se ha ido conformando—| el campo de la investigación en
3. México\| \| cuál prefieren que abordemos primero/ <5">
4. {(PP) primero\| }
5. Ri: cuál\| \| los datos\| \| no\|
6. G: los datos\| \|
7. D: sí\| \| los datos de Weiss =para irnos sobre el documento=¹
8. G: =sí \| \| los datos\| =¹
9. D: analizando =estos datos/=²
10. Ri: =los datos\| =²
11. G: pues sí\|
12. <14">
13. D: a ver Rodrigo vamos así en orden\| \| sobre la lectura seis\| \| de Weiss\| \| es un
14. diagnóstico\|
15. <9">
16. Ro: [Rodrigo realiza movimientos corporales que expresan inquietud]
17. {(P) no\| \| no me dio tiempo maestra de xxx } {(PP) no xxx\| }
18. D: ahorita lo vamos a ver\| \| Ricardo\| \| inicias\| \| o me voy de el otro lado mejor\| \|
19. [risa]
20. G: sí sí iniciamos xxx \| \|

La docente expone los contenidos que se van a trabajar en esa sesión y, después, realiza una oferta a los alumnos; ellos deben decidir cuál es la primera temática a abordar (línea 3). Después de una pausa larga, (véase el funcionamiento de los vacíos prolongados en el apartado 5.2.3) donde el ofrecimiento no es

aceptado, la profesora reitera la oferta al mencionar, en un tono bajo, la palabra “primero” (línea 4). Enseguida, se realiza una especie de negociación entre la maestra y dos alumnos —Gerardo y Daniel— con quienes finalmente acuerda recuperar la información del texto de Weiss (líneas 5-11). Sobreviene un silencio muy prolongado (línea 12) en espera de la autoselección y como ésta no ocurre, la docente selecciona a Rodrigo (líneas 13 y 14), pues es el primero que se encuentra a su derecha, “vamos así en orden”. Posteriormente, tiene lugar otro silencio prolongado (línea 15).

Los *vacíos prolongados* ocurren cuando el sucesor potencial toma la palabra demasiado tarde, bien porque no percibió la señal de fin de turno de su antecesor de manera correcta, bien porque no desea participar o no está en la capacidad de hacerlo. Esto último es lo que ocurre a Rodrigo, quien se había distinguido por una participación muy activa en las otras sesiones y, en esta ocasión, se ve obligado a reconocer que no ha leído y, por lo tanto, no está en condiciones de intervenir. Al sentir amenazada su imagen, en un primer momento expresa en voz baja no haber tenido tiempo (línea 17). En un segundo momento, en voz más baja e incomprensible acepta no haber leído (línea 17) (Pons Bonals, comunicación personal, 24 de febrero de 2007). La docente con la expresión “ahorita lo vamos a ver” (línea 18) intenta reparar la imagen dañada de Rodrigo⁴¹ y nombra al siguiente participante —Ricardo— pero previendo otro acto amenazador agrega “o mejor me voy del otro lado” y ríe⁴² (líneas 18 y 19), es decir, deja abierta la posibilidad de nominar a otro alumno que se encuentre a su izquierda. Gerardo, quien en el orden

⁴¹ Es necesario recordar que Rodrigo, además de alumno, es docente de la línea de investigación en la Facultad de Humanidades; algunos de sus compañeros de clase se refieren a él con el apelativo de “maestro”. Esta ambigüedad de roles pone a la docente en una situación incómoda, ya que está lesionando la imagen no sólo de un alumno, sino de alguien con quien comparte el mismo grupo de pertenencia. En este sentido, este acto puede significar una amenaza indirecta a la imagen de la docente, pues tanto ella como Rodrigo pertenecen al mismo gremio.

⁴² La risa, en esta situación, es un recurso que busca restarle importancia a lo acontecido.

establecido, es un potencial participante y temiendo perder su oportunidad de intervenir se autoselecciona y selecciona a Ricardo con la frase “sí sí iniciamos...” (línea 20). Finalmente, Ricardo inicia su intervención.

El no haber leído sitúa a Rodrigo en una situación de desventaja, es un acto de autoexclusión que se traduce en una participación baja si consideramos su actuación habitual en otras clases. El asumir el compromiso académico de la lectura permite a los alumnos apropiarse de la información; en el aula la información implica poder, el poder de la acción.

Ya mencioné la importancia de la competencia comunicativa, constituyente del capital cultural, como una causa decisiva en el éxito o el fracaso escolar (consúltese apartado 1.4.2). Las diferencias y desigualdades sociales se traducen en un acceso no homogéneo de los individuos a los bienes simbólicos, entre ellos los lingüísticos y comunicativos (Bourdieu, 1982). No todos los alumnos cuentan con los mismos recursos expresivos y comprensivos para hacer frente a la acción educativa. La desigual distribución del capital lingüístico pone en desventaja a los menos favorecidos, quienes se encuentran limitados para comprender lo que leen y, por ende, para expresar sus ideas. No es fortuito que estos estudiantes presenten un bajo nivel de participación. Veamos un ejemplo:

Fragmento 32 : ¿De qué estamos hablando?

1. D: así es\|| entonces\| vamos a ver las instituciones/||
2. seguíamos con nuestro orden—| o ya no les gustó así como íbamos—| platicando/||
3. a Larisa le tocaría entonces platicarnos de las instituciones\||
4. La: pues\| a mí\| aquí nos habla mucho de la investigación acción\|| {(AC) son las
5. que en mil novecientos sesenta y ocho en mil novecientos setenta y cuatro la
6. investigación educativa se xxx a los años treinta y cincuenta\||} este nos habla de
7. mil novecientos sesenta y ocho\|| y nos habla de mil novecientos sesenta y
8. nueve\||
9. D: pero y dónde está lo de la investigación acción/||
10. La: está en la- en el primer párrafo\||
11. D: ahá\||
12. La: estamos en la página ochenta y dos verdad/||
13. Xs: sí\||

14. G: ochenta y dos sí\||
15. Xs del centro de estudios educativos\||

Después de un marcador de cierre y de uno de apertura, la docente, conforme al mismo orden establecido por el texto comentado, informa que se hablará del tema de las instituciones en las que se realiza investigación educativa (línea 1), así que selecciona a Larisa (líneas 2 y 3). De las líneas 4 a la 8, Larisa aporta datos inconexos e irrelevantes, al no detectar las ideas fundamentales del texto; centra la atención en la investigación acción y menciona fechas sin sentido. La docente al no comprender manifiesta su desconcierto con una pregunta (línea 9), no encuentra la relación entre la investigación acción y el tema a tratar: las instituciones. Finalmente, en un acto de solidaridad, otros alumnos mencionan al Centro de Estudios Educativos, la primera institución de investigación educativa que implantó un proyecto de investigación acción (línea 15).

Al igual que Larisa, otros alumnos revelan en sus intervenciones un bajo nivel de comprensión de lectura⁴³ y una capacidad expresiva poco desarrollada y, en consecuencia, una participación muy reducida. Posiblemente, esto último se deba a que, al no contar con los recursos comprensivos y expresivos necesarios, evaden la participación, pues es una situación que les genera inseguridad. Guadalupe en una de sus pocas intervenciones, después de una aseveración, dice "...pero es pregunta maestra no estoy afirmando nada...", cuando en realidad ha realizado una aportación relevante que ella minimiza al sentirse en desventaja.

La falta de compromiso académico y una competencia comunicativa poco desarrollada son, entonces, factores que intervienen en la escasa participación de

⁴³ Formar lectores competentes es una de las grandes asignaturas pendientes del sistema educativo mexicano. Problemática que no han afrontado de manera satisfactoria el nivel educativo básico y el medio.

los estudiantes. En cambio, el capital social y cultural acumulado ejerce una influencia positiva en los niveles de participación.

Para Bourdieu (2000b), el capital simbólico es el prestigio acumulado o el poder adquirido por la posesión de otros capitales, entre ellos el capital cultural incorporado o interiorizado y el capital social.⁴⁴

El capital cultural incorporado son disposiciones estructuradas y estructurantes adquiridas mediante la práctica que se convierten en parte integrante de la persona, en otras palabras, en *habitus*. En el sistema escolar, este tipo de capital se acumula con la lectura de textos y la habilidad desarrollada de la búsqueda de información, entre otros aspectos. Algunos alumnos con frecuencia mencionan textos que han leído y están vinculados con el tema en cuestión o hacen referencia a sitios de Internet relacionados con la difusión de la investigación educativa. El fragmento citado líneas arriba “¿Fuera de tema?” ilustra lo dicho, así como los dos siguientes:

Fragmento 33 : A propósito

1. D: bueno\|| esto de las instituciones\| tenemos también una cuestión novedosa\|
2. que aparece aquí referida por Weiss que es esto de la formación de:: comunidades
3. especializadas y redes\|| aquí dice que es una situación novedosa en nuestro país
4. aunque a nivel internacional no es **tan** novedoso\||
5. Ri: estuve checando en el catálogo del dos mil cuatro {(?) del departamento} de
6. investigación\|
7. D: ahá\||
8. Ri: que reporta la universidad\| y ahí viene un trabajo de ustedes doctora\| donde
9. hacen este planteamiento\| no\| de la creación de las redes\|
10. D: ahá\||
11. Ri: sobre todo en esta región\| la región sureste\|
12. D: sí\||
13. Ri: Chiapas Oaxaca y todos lo demás\||

⁴⁴ Bourdieu postula la necesidad de una ciencia de la praxis económica que incluya todas las prácticas relacionadas con el capital y el beneficio. Para este teórico, el capital es inherente a las estructuras objetivas y subjetivas y principio de regularidad interna del mundo social. Además, comporta diferentes formas de intercambio social y su acumulación requiere tiempo. De este modo, se refiere a diferentes tipos de capital: económico, cultural y social. El capital cultural puede ser interiorizado o incorporado, objetivado (bienes culturales) e institucionalizado (títulos académicos).

14. D: {(AC) Chiapas Oaxaca y Guerrero\|}
15. Ri: verdad/| ahí ésta esa preocupación precisamente para integrar esas redes\|

Fragmento 34 : Una supuesta duda

1. Ri: =profe\= tengo una duda doctora\| la las de perfiles educativos se pueden bajar
2. verdad/| directamente de internet\||
3. D: sí::\||

En el primer fragmento, “A propósito”, la docente hace un cierre temático e inicia otro: las redes académicas. Ricardo aprovecha la ocasión —citando un texto— para evidenciar su conocimiento respecto a la constitución de estas redes en la región sureste de México. En “Una supuesta duda”, el mismo estudiante demuestra que no sólo conoce la revista *Perfiles*, espacio especializado de difusión de la investigación educativa, sino que también accede a ella vía Internet. En fin, algunos estudiantes poseen un capital cultural incorporado o interiorizado que les confiere un poder simbólico, (Bourdieu 2000b). En el aula este poder puede manifestarse en acción participativa.

El capital social, que puede transformarse en capital simbólico,⁴⁵

...está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos. Expresado de otra forma, se trata aquí de la totalidad de recursos basados en la pertenencia a un grupo (Bourdieu, 2000a: 148).

Los cuatro alumnos que presentan las frecuencias de turnos y cantidad de palabras más altas pertenecen al Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano, cuya líder ya se dijo es la Dra. Pons Bonals. Las relaciones establecidas por estos alumnos incluyen, por un lado, el beneficio de elementos materiales, como acceso a información, bibliografía, equipo de cómputo, participación en

⁴⁵ Los diferentes tipos de capital pueden adquirirse a través del capital económico y son susceptibles de transformarse en capital simbólico (Bourdieu, 2000b).

proyectos de investigación del mismo grupo, asesoría en la realización de proyectos de investigación individuales,⁴⁶ publicación de productos, posibilidad de establecer contacto con investigadores de otras instituciones —posicionados ventajosamente en el campo—, asistencia a congresos, coloquios, etc.; por otro, son acreedores de un beneficio simbólico, ya que estos alumnos por el simple hecho de pertenecer a este cuerpo académico han acumulado un prestigio social que les ha otorgado la distinción de haber sido elegidos.

En una de las sesiones de clase, a partir de la teoría de los campos de Bourdieu, la docente expone el tema del campo científico, concebido como un campo social con sus luchas y estrategias. Para acceder a ese campo es necesario ajustarse a las reglas del juego estipuladas por el mismo, pero ¿quiénes tienen posibilidades?; a propósito la docente dice:

Fragmento 35 : Un candidato idóneo

1. D: || {(AC) luego\|} cómo invierten los investigadores en este campo/|
2. dice el último recuadro\| las inversiones de los investigadores dependen de su
3. importancia\| su naturaleza\| su capital actual\| y su capital potencial\| así
4. como del reconocimiento de su posición actual\| y su posición potencial\| dentro
5. del campo\||
6. este\| esto que decíamos como que en los grandes centros\| el estudiante que se
7. une a un grupo de investigadores\| pues el grupo de investigadores **esta:rá**
8. buscando aquel estudiante que tenga un capital potencial\| verdad/| y que diga
9. no/| éste yo me lo traigo\| porque éste es el que va a rendir o éste es el que va a
10. poder apoyar el desarrollo de este grupo\| para poder posicionarse\||

(VD.S1.C, 20 de enero de 2007)

La profesora realiza una pregunta de carácter metarreflexivo (línea 1); después, de la línea 2 a la 5, lee una cita de Bourdieu proyectada en una diapositiva; y, de la línea 6 a la 10, para facilitar la comprensión de lo citado, ejemplifica. El ejemplo resulta interesante porque a través del mismo la docente deja claro que los grupos de investigadores eligen a los “mejores”, aquel que posee

⁴⁶ Los directores de las tesis de grado de estos estudiantes son integrantes de este grupo académico.

“un capital potencial”, “el que va a rendir” “el que va a poder apoyar”. En otras palabras, los alumnos elegidos se han hecho acreedores de un capital social que les confiere poder para actuar y decir.

5.3. Recapitulación

En este capítulo he emprendido, desde la mirada del análisis de la conversación, el estudio de una de las dimensiones de análisis propuestas en este trabajo, la estructura dialogal, la cual está regida por las normas de interacción.

Para ello, en un primer momento, he expuesto algunos referentes teóricos considerados útiles en el análisis de la estructura dialogal, como: la conceptualización de conversación pertinente para el estudio del discurso escolar, los principios básicos del sistema de alternancia de turnos, el lugar pertinente de transición, la autoselección, la heteroselección, entre otros. Además, he referido las críticas más relevantes efectuadas al análisis de la conversación y valorado el potencial del mismo como herramienta analítica para abordar el estudio de la interacción escolar.

Posteriormente, para acometer el análisis de la estructura dialogal, he precisado dos cuestiones metodológicas. La primera, puntualizar que el análisis de los datos registrados se realizaría considerando dos tipos de relación entre los participantes: alumno/alumno y alumno/docente. La segunda, dejar en claro los criterios de segmentación de nuestro *corpus* en *turnos de palabra*, categoría de análisis propuesta por los analistas de la conversación.

Esto último implicó esclarecer lo que en esta investigación se entiende por turno: toda emisión verbal continua que puede estar o no acompañada de reguladores verbales. En consecuencia, algunos reguladores verbales pueden ser

considerados falsos turnos. La pauta primordial para dilucidar si una emisión reguladora era o no un verdadero turno fue su valor pragmático, amén de su posición secuencial y su intensidad vocal.

Las categorías de análisis determinadas para el estudio de la estructura dialogal fueron: reguladores verbales, asignación de turno, delitos conversacionales y distribución de turnos de habla y de capital lingüístico.

Con relación a los *reguladores verbales*, el análisis de los datos reveló que el uso de los mismos es una estrategia discursiva asociada, por su alto valor cooperativo, a la construcción compartida del conocimiento. De esta manera, la docente en su rol de coordinadora del proceso educativo produce, respecto a los estudiantes, una mayor cantidad de emisiones reguladoras con el significado de “te escucho”, “comprendo lo que dices” o “lo comparto”, o bien, emisiones para complementar lo dicho, pues a través de ellas mantiene, prolonga, estimula y, de cierta manera, valora la participación de los alumnos, es decir, mantiene el control interaccional. Dicho de otra manera, mediante secuencias laterales se realiza una co-construcción discursiva a dos voces con la intención de producir un saber que será compartido y utilizado en interacciones verbales posteriores para la elaboración de nuevo conocimiento.

En contraste, en el caso de los alumnos, el uso de los reguladores verbales está más dirigido a fortalecer la relación con la docente, participando en la elaboración de su discurso, y a ratificar a la misma en su rol de interlocutora primordial.

En síntesis, un mismo recurso comunicativo, como el uso de reguladores verbales, se traduce en estrategias discursivas con diferente valor pragmático, debido a la relación de asimetría instituida entre los participantes, propia de los espacios escolares.

En la categoría de análisis *asignación de turnos* he examinado dos variables: la heteroselección y la autoselección. He descrito los procedimientos de que se valen los participantes para apropiarse de la palabra o para seleccionar a su potencial sucesor, así como las diferentes situaciones comunicativas en las que tiene lugar la heteroselección. De manera inesperada, el análisis de nuestro *corpus* mostró que la estrategia preferente de traspaso de turno de los participantes es la autoselección. Esta tendencia resulta significativa en un espacio como el áulico donde las posiciones de poder —conferidas previamente por la institución escolar— están establecidas, ya que mitiga la distribución poco equitativa del capital lingüístico y de la apropiación de los turnos, en el sentido de que es un recurso que se fragua en la autogestión y propicia la participación.

Respecto a la categoría de análisis *delitos conversacionales*, en el *corpus* objeto de estudio se registraron tres variables: vacíos prolongados, solapamientos e interrupciones. Si bien el sistema de alternancia de turnos se sustenta en un conjunto de normas de interacción, éstas se aplican con un alto grado de tolerancia. En otras palabras, las normas de interacción, por su mismo carácter situacional, son frecuentemente incumplidas; motivo por el cual, las transgresiones al sistema de alternancia suelen ser dispensadas y están sometidas a posibles reparaciones.

He demostrado en el análisis que, de manera amplia, los vacíos prolongados en el evento comunicativo *lección dialogada* —sustentado en la conversación— suelen ser incómodos y, por tanto, poco recurrentes. Por el contrario, al parecer en el nivel de educación superior, los solapamientos y las interrupciones son muy frecuentes. Al punto que los solapamientos en los turnos colaborativos son visualizados por los participantes como muestras de participación activa que otorgan fluidez al discurso y favorecen la construcción del conocimiento.

De igual forma, existe una aceptación condescendiente respecto a las interrupciones, al grado que en ocasiones, amén de ser una estrategia eficaz en la

expresión de conformidad o de implicación entusiasta en la interacción verbal, funcionan como una especie de recurso que resguarda la imagen del otro, me refiero a las situaciones en la que el hablante principal comete un error informativo y es auxiliado por otro participante.

En los turnos colaborativos, que implican relaciones de solidaridad, los solapamientos y las interrupciones no son percibidos como actos amenazantes, dado que la función de los mismos es construir un discurso a dos voces que promueva a su vez la construcción de los aprendizajes. No obstante, los turnos competitivos, que comportan relaciones de poder, sí son experimentados como una invasión territorial, ya que la praxis del poder se fragua y se consolida en la misma acción comunicativa, en concreto y de manera contundente cuando los participantes se apropian del control interaccional mediante “el arrebató” de la palabra. A veces, estos actos amenazantes están legitimados, sobre todo si se estima que el otro no está actuando de forma adecuada; otras, no se justifican; entonces, el “desposeído” se resiste a ser excluido y apela a diferentes recursos comunicativos para hacer valer su voz.

En el análisis de la categoría *distribución de turnos de habla y de capital lingüístico*, he confirmado el desequilibrio en el uso de la palabra a favor de uno de los participantes, la docente, la cual está obligada a asumir el control interaccional para que el conocimiento se explicita y comparta, dado que el poder que detenta es intrínseco al mismo acto de enseñar.

Asimismo, he verificado que la distribución de los turnos y del capital lingüístico se reproduce también de manera desequilibrada entre los estudiantes y he analizado la falta de correspondencia entre el número de turnos emitidos y el volumen de palabras producido, la cual obedece a diferentes formas de asumir el tratamiento de los contenidos curriculares.

Finalmente, he reflexionado sobre las causas que inciden en los niveles de participación de los estudiantes. He concluido al respecto que la escasa participación de los estudiantes obedece a dos motivos. Por un lado, la falta de compromiso académico, es decir, el no contar con la información mínima que proporciona la lectura de los textos obligatorios somete a los participantes a la autoexclusión; por otro, una competencia comunicativa poco desarrollada es una determinante en el éxito o el fracaso escolar, pues quienes no cuentan con los recursos comunicativos y el capital lingüístico necesarios para afrontar la labor educativa están en franca desventaja. Por el contrario, el capital cultural y el capital social acumulados confiere a algunos alumnos un poder simbólico que se traduce en acción participativa.

Ahora bien, ¿qué se busca con la participación? El tratar de dar respuesta a ello obliga a reflexionar, en consecuencia, sobre la relación que existe entre la cantidad de veces que se interviene y qué tanto se está cooperando en el proceso de aprendizaje.

En la interacción se ponen en juego relaciones de poder simbólico. De esta suerte, interactuar con los demás no sólo es comunicarse, sino comporta maneras de actuar y de ejercer poder, pues apropiarse de la palabra es una forma de empoderarse y de posicionarse en el mundo.

Además, en la interacción social el individuo construye su identidad, ya que se reconoce a sí mismo a través del actuar de los otros y, a su vez, éste es la proyección de su propio actuar. En fin, la interacción es un instrumento para la construcción de las identidades sociales. Cuando un alumno habla no sólo comunica ideas o sentimientos, también van configurando una imagen de sí mismo.

El tratar de dilucidar el porqué unos alumnos participar más que otros nos reveló los motivos que los mueven a la participación. Los estudiantes, mediante la

toma de la palabra, construyen una imagen específica relativa al rol que están desempeñando: son alumnos cumplidos, bien informados, con competencia lectora, pues asumen el compromiso académico de leer, tienen acceso a información referente al campo, comprenden lo que leen y asumen su proceso de formación, o bien, todo lo contrario.

Al mismo tiempo, los alumnos se apropian de la palabra porque es la manera como demuestran sus aprendizajes, los cuales están sujetos a evaluación. De ahí que la docente se convierta en la interlocutora primordial, después de todo ella es la que decide la calificación. Es decir, las relaciones de poder que establecen los actores del proceso educativo se reflejan en el mismo proceso interactivo que ellos crean: la interlocutora primordial es la docente. Los alumnos se dirigen menos a sus compañeros de aula, con frecuencia cuando hablan orientan su cuerpo, su mirada y su discurso a la docente, quien, como ya mencionamos, ocupa un lugar privilegiado en la interacción.

Es bien sabido que el conocimiento se construye en el proceso de interacción. Mucho se ha dicho al respecto y nadie lo cuestiona. Sin embargo, la interacción por sí misma no avala la calidad de los aprendizajes.

Si bien los alumnos buscan empoderarse con la toma de turnos, construir una imagen positiva de sí mismos y ser evaluados convenientemente por la docente, la cantidad de turnos o de palabras que se produce no garantiza la calidad de las intervenciones. Se puede hablar con la única finalidad de demostrar que se ha leído y ser reconocido por la docente, pues, como se dijo, una de las funciones del aparato escolar es la certificación de los saberes. También, se puede hablar para interaccionar con los otros y construir de manera conjunta el conocimiento. O bien, se puede hablar por ambos motivos, los cuales no son excluyentes.

No siempre los alumnos que más intervienen son los que más aportan. Algunos se limitan a repetir la información del texto sin ir más allá; otros, además

de recuperar los contenidos del texto comentado, aportan nueva información, proponen temáticas, plantean interrogantes, invitan a la reflexión y propician la interacción. Lo que quiero decir es que los datos cuantitativos deben tomarse con cierta reserva, ya que el apoderarse del tiempo y el espacio discursivo no garantiza un impacto significativo en la apropiación de los aprendizajes.

Si el análisis de la conversación considera los turnos de palabra como unidad básica, otras perspectivas teóricas (Sinclair & Coulthard, 1975) contemplan la existencia de unidades menores incluidas (actos) y mayores incluyentes (movimientos, intercambios y transacciones) para la descripción y análisis del discurso escolar, que serán motivo de estudio del siguiente capítulo.

CAPÍTULO VI. LA ESTRUCTURA INTERNA

Conforme a las dimensiones de análisis que he propuesto anteriormente (consúltese apartado 2.5), en este capítulo me abocaré al estudio de la estructura interna,¹ regida por las normas de participación, desde la mirada del *análisis del discurso*.²

Las normas de participación son marcos compartidos que regulan la actuación adecuada de los participantes en los diferentes eventos, por lo tanto legitiman o restringen las posibilidades de producción de los actos comunicativos de los mismos; por ejemplo, en los escenarios áulicos el docente es quien abre y cierra las diferentes transacciones comunicativas; o bien, los alumnos no poseen el derecho de formular preguntas de “examen”. En otras palabras, las normas de participación determinan la relación entre los interlocutores y los actos comunicativos que realizan.

Entre las diferentes propuestas metodológicas del análisis del discurso, he optado por el modelo de Sinclair y Coulthard (1975), concretamente, porque éste

¹ El evento seleccionado para el análisis de esta estructura es el mismo que se trabajó en la estructura dialogal, la sesión seis del curso Constitución del campo científico educativo realizada el 24 de febrero de 2007 (VD.S6.C), por lo que en este capítulo tampoco se indicará la referencia de los ejemplos o fragmentos citados, pues todos corresponden a dicha sesión.

² Cuando aludo al análisis del discurso, me refiero específicamente a la corriente que surgió en la década de 1960, la cual se distinguió por recuperar en sus propuestas teórico-metodológicas conceptos y principios propios de la lingüística. Sus principales exponentes fueron Sinclair y Coulthard (1975), van Dijk (1978), Coulthard y Brazil (1979) y Stubbs (1980, 1982).

fue el resultado de las investigaciones que estos lingüistas realizaron, de manera específica, en torno a interacciones comunicativas en el aula; amén, de ser en el campo del análisis del discurso escolar el más logrado y coherente.

En el apartado 1.3.2, realicé una introducción al modelo construido por los autores citados, que contempló la explicación de cómo en éste se vincula lo lingüístico con lo discursivo, además de una descripción general de la propuesta metodológica.

El modelo de análisis sugerido por Sinclair y Coulthard (1975) es de tipo discursivo. Las unidades constitutivas de la interacción escolar susceptibles de análisis están organizadas jerárquicamente, es decir, los componentes de cada rango combinados entre sí constituyen una unidad analítica de nivel superior. Propusieron las siguientes categorías de análisis: la lección, las transacciones, los intercambios, los movimientos y los actos comunicativos.

Sinclair y Coulthard admitieron los límites del modelo de análisis al hacer notar que el estudio se basaba en un tipo específico de discurso escolar.

In our effort to make things as simple as possible initially, we chose classroom situation in which the teacher was at the front of the class «teaching», and therefore likely to be exerting the maximum amount of control over the structure of the discourse.” [...] What it cannot handle, and of course was not designed to handle, is pupil/pupil interaction in project work, discussion groups, or the playground (Sinclair & Coulthard, 1975: 6).

Efectivamente, analizaron sólo un tipo de evento comunicativo escolar, en el cual el docente es el protagonista primordial del discurso. Pese a las limitaciones del modelo, decidí trabajar con él, ya que lo juzgo pertinente y útil, en la medida que permite describir una situación comunicativa escolar muy frecuente, que

responde a una estructura específica, previsible y viable de analizarse, la lección dialogada.³ En síntesis, nos ayuda a comprender cómo está estructurada la lección.

Sin embargo, considero pertinente realizar una aclaración metodológica con relación a este modelo de análisis. Comparto el supuesto epistemológico de la investigación cualitativa de que las categorías de análisis deben construirse en el mismo proceso de indagación, a la luz de los datos empíricos (véase apartado 2.5). Así que el trabajar con un modelo de análisis que propone categorías ya elaboradas o prediseñadas me obligó, si bien no a renovarlas, sí a redefinir las maneras en que éstas fueron concebidas, sobre todo porque se construyeron para explicar interacciones verbales en el nivel de educación básica.

A lo largo de este capítulo, entonces, abordo el estudio de estas categorías, iniciando con la unidad de análisis mayor —la lección— y finalizando con la de rango menor —los actos comunicativos. En cada uno de los apartados que conforman este capítulo expongo, entonces, los supuestos teóricos en que estos autores basaron su propuesta metodológica; asimismo, describo e interpreto cómo las categorías de análisis construidas por ellos se actualizan en el evento de habla seleccionado.

6.1. La lección

La lección es la unidad mayor del discurso escolar y sus constituyentes inmediatos son las transacciones. De una u otra manera, los docentes realizan una programación didáctica de las lecciones y pretenden que su práctica académica se aproxime lo más posible a lo planificado. En ocasiones, el maestro inicia con la exposición de los contenidos curriculares, posteriormente indaga si la información

³ No olvidemos que la secuencia IRC es el patrón escolar recurrente, en términos lingüísticos, “desapercibido” o no marcado.

fue comprendida y termina con una actividad práctica de aplicación de los saberes estudiados. Otras veces, el docente abre la lección con una serie de intercambios elicitativos, bien para explorar sobre los saberes previos de los alumnos o para conducirlos hacia ciertas conclusiones previstas; por último, el profesor recapitula enfatizando sobre los contenidos que él considera significativos. En fin, las rutas a seguir son múltiples y están limitadas por los estilos de enseñanza de los docentes y de aprendizaje de los alumnos.

La estructura de la lección planificada está condicionada por múltiples factores del contexto social, institucional y áulico, como la capacidad discursiva y el capital lingüístico de los interlocutores, el nivel educativo, la edad de los protagonistas, el origen socioeconómico de los mismos, la experiencia del docente y hasta la habilidad de éste para responder a situaciones imprevistas. Por ello, precisar el orden estructural de las transacciones de la lección resulta casi imposible. Se podría aseverar que las lecciones presentan ciertas características de acuerdo con una serie de variables que se ponen en juego; sin embargo, cada lección se distingue por una estructura discursiva particular, como demostraré en el análisis del evento comunicativo seleccionado. En síntesis, determinar la organización secuencial de las transacciones de una lección es una tarea poco viable, dado que cada lección posee un aparato discursivo específico.

La sesión de clase que nos ocupa corresponde a la tercera variante de lección dialogada (para conocer las variantes del evento lección dialogada, consúltese el apartado 4.5.3.1), la cual se organiza en tres momentos: una introducción, un comentario y una evaluación del texto.⁴

⁴ En el apartado 4.5.4 he realizado una descripción componencial del evento seleccionado, objeto de estudio, y al final de este capítulo presento el análisis del mismo en transacciones, intercambios, movimientos y actos. Por razones de espacio, sólo presento el análisis de las transacciones primera, segunda, tercera, sexta, novena y undécima.

La *introducción* es muy breve, en ella se recuerda lo realizado la clase previa y se plantea lo planificado para la sesión en curso. Lo programado es comentar el texto “La investigación educativa en México: usos y coordinación”, documento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2003), coordinado por Eduardo Weiss; la docente propone dos alternativas para abordar el análisis del mismo y las negocia con los alumnos.

El *comentario* del texto ocupa un extenso espacio discursivo. La profesora para recuperar el contenido del documento nombra a los alumnos respetando el orden en que se encuentran ubicados.⁵ Inicia con Rodrigo, quien está sentado a su derecha, aunque éste no leyó. Continúa con Ricardo, el cual hace una reflexión general sobre el contenido del documento. Posteriormente, Gerardo aborda el apartado introductorio del texto relativo al desarrollo de la investigación educativa en el contexto de la educación superior. Después de esta intervención, la docente va asignando a cada uno de los alumnos, en el orden ya determinado, un apartado específico del texto, para ello sigue la organización temática establecida en el documento; o bien, ella se responsabiliza de algunos apartados. La distribución temática se dio de la siguiente manera:

Participante	Temática
Guadalupe	Los investigadores
Docente	Los posgrados
Larisa	Las instituciones
Docente	Comunidades especializadas y redes
Rosalía	Temas y calidad de la investigación educativa
Leonardo	El reto de la consolidación de la investigación educativa en los estados
Daniel	Usos de la investigación educativa
Elisa	Usos e impactos de la investigación en la toma de decisiones y en innovaciones educativas
Docente	Política de financiamiento y estrategias para fomentar la interacción con usuarios educativos

⁵ Para conocer la ubicación de los alumnos en esta lección, véase la figura que se muestra al final del capítulo IV.

Después de la intervención de cada alumno, la docente reformula lo dicho por él, puntualiza sobre lo que considera relevante, aclara dudas o equívocos, centra la discusión, formula preguntas al estudiante en turno con la intención de orientar su participación e incorpora nueva información. Para esto último se vale, a veces, de un soporte visual, la proyección de diapositivas realizadas en power point. Por su parte, los estudiantes plantean cuestionamientos o temáticas alternas, realizan reflexiones, expresan desacuerdos, establecen conexiones con otros textos y complementan lo dicho por el compañero.

La *evaluación* del texto, igual que la iniciación, es muy breve; la sesión ha sido larga, el tiempo apremia, la clase llega a su fin y es necesario pasar al evento de planificación de tareas.

6.2. Las transacciones

La transacción es una categoría constituida de intercambios. Está limitada por un intercambio de apertura y uno de cierre, entre los cuales se da una serie de intercambios mediales o de enseñanza. La manera como se ordenan los intercambios mediales en la transacción no está definida. No obstante, los autores nos proponen tres tipos de transacciones modelos, definidas por el tipo de intercambio libre que predomina en las mismas; de esta manera, tenemos transacciones informativas, directivas y de elicitación, las cuales se conceptualizarán, enseguida, tal y como Sinclair y Coulthard (1975) las conciben:

En las transacciones informativas, un intercambio informativo del docente, que puede ser extenso, es el definitorio de la estructura; en él pueden estar insertas breves elicitaciones docentes para mantener la atención o verificar si los alumnos

están comprendiendo, o bien, elicitaciones del alumno sobre algún contenido expuesto por el maestro.

Las transacciones directivas presentan como componente fundamental un intercambio directivo del docente, cuya intención es lograr la realización de una actividad académica específica, lo que implica que los estudiantes trabajen de manera independiente y tengan más oportunidades de iniciar intercambios, pues comentan sobre la tarea a realizar, interrogan acerca de la misma o demandan valoraciones sobre su actuar. Al final de la transacción el docente cuestiona a los alumnos sobre los resultados de la actividad.

Las transacciones de elicitación están estructuradas por una serie de preguntas del docente y los alumnos contribuyen en la construcción del discurso con respuestas verbales, aunque, según los autores mencionados, tienen pocas oportunidades para iniciar un intercambio. Cuando esto llega a ocurrir, que no es muy frecuente, los docentes tienden a concluir o a reorientar el discurso hacia lo que ellos consideran relevante.

En la lección dialogada, objeto de análisis, se registraron 11 transacciones, las cuales están definidas en su totalidad, excepto la primera y la última, por la estructura temática del texto comentado en clase; en otras palabras, al funcionar el texto como un eje vertebrador que orienta el actuar de los participantes, la estructura conceptual del mismo determinó, en el evento comunicativo estudiado, la organización secuencial del discurso; por tal razón, se puede observar en el cuadro siguiente que las transacciones las he denominado considerando los temas tratados:

Transacción		Intercambios		Total
		Fronterizos	Enseñanza	
1 ^a	Introducción	2 de apertura 1 de cierre	13	16
2 ^a	Los investigadores	1 de apertura 1 de cierre	31	33
3 ^a	Los posgrados	1 de apertura 1 de cierre (fallido)	28	30
4 ^a	Las instituciones	1 de apertura 1 de cierre	68	70
5 ^a	Comunidades especializadas y redes	1 de apertura	18	19
6 ^a	Temas y calidad de la investigación educativa	1 de apertura 1 de cierre	29	31
7 ^a	El reto de la consolidación de la investigación educativa en los estados	1 de apertura	15	16
8 ^a	Usos de la investigación educativa	1 de apertura	28	29
9 ^a	Usos e impactos de la investigación en la toma de decisiones y en innovaciones educativas	1 de apertura 1 de cierre	8	10
10 ^a	Política de financiamiento y estrategias para fomentar la interacción con usuarios educativos	2 de apertura 1 de cierre	20	23
11 ^a	Evaluación del texto	1 de apertura	3	4
Total		20	261	281

Asimismo, se puede verificar que la cantidad de intercambios registrados por transacción es muy variable, desde cuatro hasta 70 intercambios por transacción. La propuesta de Sinclair y Coulthard (1975) de considerar tres tipos de transacción regidos por el tipo de intercambio libre que predomina —informativo, directivo o de elicitación— resulta demasiado ideal, dado que las transacciones de nuestro *corpus* guardan una estructura mucho más compleja, conformada de intercambios fronterizos que limitan la transacción y múltiples intercambios mediales de diversa naturaleza. Es probable que en el nivel de educación superior las prácticas comunicativas de los participantes se ajusten poco a los modelos de transacción postulados por los autores mencionados, entre otras razones, porque los contenidos programáticos suelen ser más elaborados, las sesiones de clases son más extensas y en ellas se produce un volumen considerable de palabras.

La mayor parte de las transacciones (siete) están demarcadas por un intercambio fronterizo de apertura, que generalmente informa sobre lo que va a tratar la transacción, y un intercambio fronterizo de cierre que anuncia el final de la misma; aunque la primera y la décima se distinguen por dos intercambios de apertura separados por un intercambio de enseñanza tipo elicitación; es decir, se inicia con un intercambio de apertura, acto seguido uno de elicitación y detrás otro de apertura (ver intercambios 1, 2 y 3).⁶

En definitiva, pese a los esfuerzos de los analistas del discurso por fijar las constantes que caracterizan al discurso escolar, las categorías mayores, como las transacciones, suelen ser poco previsibles, pues el aparato discursivo se adecua a las necesidades comunicativas de los participantes. De esta manera, por ejemplo, en la tercera transacción se produce el caso de un intercambio fronterizo de cierre fallido (ver intercambio 76), ya que la docente da por terminada la transacción, pero los alumnos la aplazan pues consideran pertinente proporcionar más información (ver intercambios 77 y 78). O bien, como en el siguiente ejemplo donde la profesora inicia una transacción con un intercambio de apertura (líneas 1-3, 5 y 6), sin embargo, en contra de lo planificado por ella misma, Elisa la interrumpe e inicia un intercambio de elicitación (líneas 7-9), la docente le responde ampliamente (líneas 10, 12, 13, 15-18 y 20) y, posteriormente, vuelve a formular otro intercambio fronterizo de apertura (líneas 21 y 22):

Fragmento 1 : Inicio fallido

1. D: [...] y falta ver esta otra cuestión de los programas\| y del financiamiento\| y del
2. papel que juega el conacyt\| y del papel que juega la secretaría de educación\|
3. no\||
4. E: mhm\||

⁶ De aquí en adelante, cito ejemplos de intercambios que pertenecen a las transacciones primera, segunda, tercera, sexta, novena y undécima registradas al final del capítulo. Los fragmentos del *corpus* que aparecen transcritos en el cuerpo del texto no pertenecen a las transacciones anteriormente mencionadas.

5. D: entonces\<4"> a ver si podemos checar aquí los programas para—| [se refiere a la
6. diapositiva proyectada]
7. E: y ahorita por ejemplo\| este no sé si e:—| hubo una reducción\| no/| para el
8. presupuesto\| para esta parte de la cuestión de investigación\| en el nuevo
9. sexenio\| =no/=
10. D: =sí\| =
11. E: hubo una reducción\|
12. D: sí hubo una reducción\| aunque luego hubo una compensación\| no sé como
13. haya quedado al—|
14. E: finalmente\|
15. D: al final\|| pero de cualquier manera siempre el presupuesto que se asigna a la
16. investigación es un presupuesto muy reducido\| y recuerden que además se
17. distribuye en áreas\| y esta área de educación y humanidades no es un área
18. tampoco muy este—|
19. E: prioritaria\|
20. D: prioritaria\||
21. sí bueno\| entonces la última parte del texto de: Weiss habla acerca de esta política
22. de financiamiento\| y la necesidad de que se combinen los:—| = espacios=
23. E: = espacios\| =

Aunque la docente decide cuándo se abre o se cierra una transacción, muestra una actitud tolerante ante las interrupciones que no le permiten iniciar o finalizar una transacción, tal y como la había planificado, y se ajusta a las demandas comunicativas de los estudiantes.

Algunas transacciones —cuatro— no cuentan con intercambio fronterizo de cierre, sólo de apertura; pese a ello, los participantes están informados respecto a en qué momento se finaliza una temática. Esto es posible porque todos tienen sobre su mesa de trabajo la antología del curso y consultan de manera reiterada el texto de Weiss que se está comentando; además, la docente en el transcurso de la transacción va reformulando a manera de breves clausuras, pues no olvidemos que en los intercambios fronterizos de cierre no sólo se da por terminada una transacción, sino se suele recapitular las ideas esenciales tratadas en la misma.

Es preciso mencionar que en las dos primeras transacciones no se registraron intercambios de elicitación de los alumnos, así como en las transacciones quinta y décima a cargo de la docente. Probablemente, los alumnos

no enunciaron preguntas al inicio de la clase porque todavía no se sentían con suficiente confianza para hacerlo. En los espacios escolares, la pregunta es casi dominio exclusivo del docente, ya que suele ejercer el control interaccional a través de la misma. Para los alumnos preguntar en el aula no es tarea fácil, porque comporta asumir “cierta ignorancia” o incomprensión, entre otras cuestiones.⁷ En el caso de la docente, en las dos sesiones mencionadas, se adjudica el tema en cuestión, por lo que imperan los intercambios informativos de ella; o sea, al no elegir a ningún alumno a través de la elicitación para abordar la temática en discusión no emite preguntas, se limita a exponer los contenidos curriculares. Finalmente, la transacción undécima, por su mismo carácter evaluativo, no presenta intercambios informativos de ninguno de los participantes.

6.3. Los intercambios

Como se dijo en el apartado anterior, los dos tipos de intercambio son los *fronterizos* y los de *enseñanza*. Los intercambios fronterizos establecen el inicio y el final de lo que el docente considera una fase de la lección y están conformados por dos tipos de movimiento, el encuadre y el enfoque. En los intercambios de enseñanza se dan los pasos necesarios para el desarrollo de la lección. Según Sinclair y Coulthard (1975), existen once subcategorías de intercambios de enseñanza, seis libres y cinco subordinados.

Intercambios libres:

Los intercambios libres están clasificados de acuerdo con su función y si el movimiento de iniciación está ejecutado por el docente o el alumno. Las cuatro

⁷ Me refiero, por supuesto, a preguntas reales. Más adelante, veremos que existen otro tipo de preguntas con otras intenciones, que no son precisamente el aclarar una duda o una incomprensión.

funciones principales de los intercambios libres son: *informar, dirigir, elicitar y verificar* y están definidas por el núcleo central de la iniciación. Su estructura está explicada en términos de Iniciación (I), Respuesta (R) y Comentario (C). Enseguida explicaré cómo funcionan los seis intercambios libres:

- Información del docente: este intercambio se da cuando el docente transmite hechos, opiniones, ideas, conceptos o nueva información al alumno. El alumno puede, pero usualmente no lo hace, construir una respuesta verbal a la iniciación del docente. No hay retroalimentación, por lo tanto su estructura es I (R).
- Dirección del docente: se refiere a los intercambios destinados a que el alumno actúe. En este tipo de intercambio, el comentario no es un elemento obligatorio, sin embargo es bastante frecuente. La estructura es I R (C).
- Elicitación del docente: el docente la usa para demandar una contribución verbal de los estudiantes. Con frecuencia, recurre a la elicitación para guiar paso a paso al grupo hacia una conclusión. A veces, también la emplea a la mitad de una información para corroborar si los alumnos están comprendiendo, escuchando o recuerdan lo dicho. Los intercambios elicítivos que ocurren en el salón de clases funcionan de manera diferente a otros del mismo tipo que se dan en otros escenarios comunicativos. Habitualmente cuando hacemos alguna pregunta no sabemos la respuesta, en el aula el profesor sí la conoce. Cuando el alumno responde una pregunta desea saber si está en lo correcto, esto nos explica el porqué el comentario es un elemento esencial en el aula. Casi siempre el docente da a conocer la respuesta al alumno, el no hacerlo puede resultar desconcertante para el grupo. Si el docente no retroalimenta la participación de los estudiantes, podríamos pensar que la está evitando estratégicamente con alguna intención didáctica, como el de generar otras participaciones, obligar a reflexionar más sobre el contenido abordado o hacer ver a los estudiantes que no existen verdades últimas. La estructura de la elicitación es la siguiente I R C.

- Elicitación del alumno: los autores citados opinan que los alumnos casi no formulan preguntas y que la diferencia básica entre la elicitación del docente y la del alumno radica en la ausencia de retroalimentación en el caso del segundo. La estructura es I R.
- Información del alumno: en ocasiones los estudiantes aportan información que ellos consideran relevante o interesante. Es posible, entonces, que reciban una evaluación sobre el valor de la contribución o bien un comentario. Este tipo de intercambio responde al siguiente esquema I C.
- Verificación del docente: en cierto momento de la lección, el docente puede sentir la necesidad de verificar si los alumnos lo están siguiendo o bien si están escuchado; para hacer esto recurre a un intercambio de verificación. La verificación puede ser considerada como un subtipo de elicitación, aunque la retroalimentación no es esencial, pues la pregunta es real, es decir, el docente desconoce la respuesta, por lo tanto no se evalúa algún tipo de conocimiento, sino una actividad que se efectúa en clase. Se puede observar que se ajusta a la estructura I R (C).

Intercambios subordinados:

De los cinco intercambios subordinados, cuatro son dependientes de la elicitación y uno de la dirección del docente. Un intercambio es subordinado si carece de movimiento de iniciación. Aunque el movimiento de iniciación no es necesario, si éste ocurre se realiza con una nominación, exhortación o pista.

- Reiniciación por omisión de respuesta: si el docente no obtiene una respuesta después de una elicitación, puede seguir dos vías. La primera, reiniciar usando la misma pregunta o bien parafraseándola. La segunda, valerse de otros actos como la nominación, la exhortación o la pista para reactivar la iniciación. Al estancarse la iniciación original, estos actos son usados como un segundo intento para

obtener la réplica. La estructura es I R I^b R C, siendo I^b una iniciación dependiente.

- Reiniciación por respuesta incorrecta: cuando el maestro obtiene una respuesta incorrecta tiene dos alternativas. La primera es perseverar con el mismo estudiante y mediante una serie de preguntas guiadas obtener la respuesta correcta; la segunda es replantearle la pregunta a otro alumno. La retroalimentación en este tipo de reiniciación se realiza a través de un “sí”, un “no”, o la repetición de lo que el estudiante ha dicho con una entonación que indica reserva. Responde a la siguiente estructura: I R C (I^b) R C.
- Listado: a veces los docentes aplazan la evaluación hasta conseguir dos o más réplicas, bien porque quieren verificar que otros alumnos conocen la respuesta, o porque la pregunta se presta a varias alternativas. La estructura es similar a la de reiniciación por respuesta incorrecta, I R C (I^b) R C (I^b) R C, excepto que I^b sólo se realiza por nominación y C antes de I^b carece de devolución.
- Reforzamiento: este intercambio está subordinado a una dirección docente. Se da cuando se ha dirigido una orden y algún alumno se muestra reticente a actuar o bien no ha comprendido la prescripción. Se ciñe a la siguiente estructura I R I^b R, donde I^b está realizada por una pista, exhortación o nominación.
- Repetición: como en otras situaciones comunicativas, a veces en el aula uno de los interlocutores no escucha. Según los autores, los alumnos nunca admiten no haber escuchado, mientras que el docente lo hace con frecuencia. Asimismo, este último recurre a esta estrategia cuando ha escuchado pero por algún motivo didáctico desea que la réplica se repita, por ejemplo, como una llamada de atención a otros estudiantes en situaciones que él considera no están prestando atención. La estructura de este intercambio es I R I^b R C.

Hasta aquí he descrito la clasificación de los intercambios sugerida por Sinclair y Coulthard (1975), a continuación explicaré cuál es el comportamiento de éstos en nuestro *corpus*. La lección dialogada, que nos ocupa, se conforma en su totalidad de 20 intercambios fronterizos (7.1%) y 261 mediales o de enseñanza (92.9%); ya referí que con los primeros se marca el inicio y el final de una transacción y a través de los segundos se efectúa la lección en sí.

Los intercambios mediales ejecutados por la docente y los alumnos son de elicitación y de información, nunca directivos. Probablemente, los intercambios directivos no se presenten porque los contenidos curriculares trabajados en esta sesión de clase son eminentemente conceptuales o actitudinales, no procedimentales.⁸ De esta manera, las funciones de los intercambios que se actualizan en nuestro *corpus* son la de informar y elicitación,⁹ así que considerando éstas y el tipo de hablante se producen cuatro tipos de intercambios: información de la docente, información del alumno, elicitación de la docente y elicitación del alumno.

A. Información de la docente

Las secuencias de movimientos que caracterizan a este tipo de intercambios son las siguientes:

1) $I_d R_{V(a)} (C)_{(d)}$

2) $I_d R_{V(a)} (C)_{(a)}$

⁸ Los contenidos conceptuales significan el conocer *acerca de* hechos, principios, teorías y conceptos de la disciplina; los actitudinales están vinculados a las *actitudes* y *valores* que aluden a la flexibilidad, tolerancia y apertura a nuevas ideas y experiencias; y, los procedimentales son los saberes que se refieren a las habilidades y destrezas por desarrollar, a *hacer algo*.

⁹ La funciones de dirigir y verificar no las hemos considerado ya que, en el primer caso, no se presentaron intercambios directivos y, en el segundo, sólo aparece un intercambio de verificación en la lección analizada, por lo tanto no se estimó esta función lo suficientemente representativa; además, la verificación es un tipo de elicitación, por lo que el intercambio mencionado fue considerado como tal (ver intercambio 192).

3) $I_{(d)} Rnv_{(a)}$

La mayor parte de estos movimientos de iniciación informativa de la docente están acompañados de una respuesta verbal del alumno —actos de aceptación u observación—¹⁰ (ver intercambio 4, 15, 20, 22, 26, 31, 63, 69, 174, 181, 198 ó 252) o, de manera menos frecuente, respuestas no verbales (ver intercambio 8, 28, 34, 42, 74, 177, 179, 186, 188 ó 193). El comentario es un elemento opcional.

B. Información del alumno

Con relación a la secuencia de movimientos, este tipo de intercambio presenta un comportamiento muy similar a la información de la docente, sin embargo las posibilidades de interactividad son mayores, según podemos observar en las estructuras que lo identifican:

1) $I_a RV_{(d)} (C)_{(d)}$

2) $I_a RV_{(d)} (C)_{(a)}$

3) $I_a RV_{(a)} (C)_{(a)}$

4) $I_a RV_{(a)} (C)_{(d)}$

5) $I_{(a)} Rnv$

En la mayoría de estos intercambios, al movimiento de iniciación del alumno le sigue una respuesta verbal casi siempre de la docente o de otro(s) alumno(s) (ver intercambio 14, 21, 23, 25, 27, 30, 36, 39, 41, 44, 47, 56, 57, 59, 71, 173, 185, 190, 194, 197 ó 253), y a la respuesta verbal un comentario no obligatorio (ver intercambio 24, 32, 35, 43, 55, 65, 78, 178 ó 249). Una cantidad muy limitada de estos intercambios carece de respuesta verbal.

¹⁰ Casi siempre reguladores verbales.

C. Elicitación de la docente

Las secuencias de movimientos que operan en estos intercambios de elicitación son las siguientes:

- 1) $I_d Rv_{(a)} (C)_{(d)}$
- 2) $I_d Rv_{(a)} (C)_{(a)}$
- 3) $I_d Rv_{(a)}$
- 4) $I_d Rnv_{(a)}$

De estas estructuras, las más habituales son las dos primeras, al movimiento de iniciación de la docente le secunda una respuesta del alumno para finalizar con un comentario de la docente, o bien de otro estudiante (ver intercambio 2, 5, 6, 18, 29, 40, 51, 52, 53, 172 ó 247). Los movimientos de respuesta y comentario es posible que se alternen sucesivamente (ver intercambio 7, 170, 246 ó 279). Menos frecuente es la tercera estructura en la que se prescinde del comentario (ver intercambio 19). Por lo demás, sólo se presentó un caso de respuesta no verbal (ver intercambio 192).

D. Elicitación del alumno

Este tipo de intercambios se realiza a través de las siguientes estructuras:

- 1) $I_a Rv_{(d)}$
- 2) $I_a Rv_{(d)} (C)_{(a)}$
- 3) $I_a Rv_{(a)}$
- 4) $I_a Rnv$

El movimiento de iniciación del alumno está complementado por una respuesta casi siempre de la docente o por la de otro(s) alumno(s) (ver intercambio 58, 67, 176 ó 182); a la respuesta puede seguirle un comentario del estudiante que realizó la pregunta o de otro compañero de clase (ver intercambio 54, 68, 72, 175, 180 ó 281). La cuarta estructura es poco frecuente.

En definitiva, las funciones registradas en nuestro *corpus* no corresponden a las propuestas por Sinclair y Coulthard (1975), no aparecen intercambios de dirección y verificación de la docente y ningún intercambio de los subordinados; además las secuencias de movimientos consignadas en nuestro *corpus* son, como se pudo verificar líneas arriba, variantes de la estructuras discursivas sugeridas por estos autores.

De acuerdo con Sinclair y Coulthard (1975), la lección se distingue por poseer una cantidad significativa de intercambios de elicitación iniciados por el docente, mediante los cuales él controla la interacción. Podemos verificar en el cuadro de abajo que, de manera inesperada, en la lección analizada la cantidad de intercambios informativos es muy alta (64%), en contraste con los de elicitación (28.8%) y los fronterizos (7.2%). Esto se debe, sobre todo, a que la estructura discursiva está determinada por la finalidad de la sesión de clase.¹¹ El objetivo programático de la lección dialogada que nos ocupa, como ya se mencionó, es apropiarse de un contenido preferentemente conceptual (para conocer la finalidad prescrita en el programa del curso, consúltase apartado 4.5.4), por lo que los intercambios informativos imperan.

Tipo de Intercambio	Cantidad	Porcentaje
Informativo	180	64%
De elicitación	81	28.8%
Fronterizo	20	7.2%
Total	281	100%

Ahora bien, según los datos presentados en el siguiente cuadro, lo que resulta más sorprendente es la distribución de los intercambios por tipo de

¹¹ Por ejemplo, en una clase que el propósito sea *hacer algo*, los contenidos procedimentales estarán orientados a desarrollar habilidades y destrezas, por lo que es probable que los intercambios directivos adquieran cierta relevancia.

participante: los alumnos ejecutan con más frecuencia las iniciaciones de los intercambios (55.2%) que la docente (44.8%). Este dato es un indicador de la capacidad de autogestión de los estudiantes y, junto con la autoselección (consúltese 5.2.2), es un recurso comunicativo del que ellos se valen para equilibrar el poder que ejerce la docente. Al mismo tiempo, dota a las prácticas comunicativas en el aula de una atmósfera de colaboración activa.

Tipo de participante	Intercambios de enseñanza		Intercambios fronterizos	Total	
	Informativo	De elicitación		Cantidad	Porcentaje
Docente	72	34	20	126	44.8%
Alumno	108	47	0	155	55.2%
Total	180	81	20	281	100%

6.4. Los movimientos

Los constituyentes inmediatos de los movimientos son los actos y, a su vez, ya mencioné, los movimientos configuran a los intercambios. Existen cinco clases de movimientos, agrupados en dos tipos de intercambio. Los movimientos de *encuadre* y *enfoque* se realizan dentro de los intercambios fronterizos. Mientras que los de *iniciación*, *respuesta* y *comentario* son componentes de un intercambio de enseñanza.

6.4.1. Los movimientos de enfoque y encuadre

El movimiento de encuadre indica el fin de una unidad comunicativa y el inicio de otra, se construye con un marcador y un silencio. No es un patrón comunicativo privativo del discurso escolar, pero en el aula se usa con frecuencia pues su uso es eficaz para delimitar las fronteras discursivas. Al encuadre puede

sucedarle un movimiento de enfoque, aunque no siempre. La función de este último es decir lo que sucedió, está sucediendo o va a suceder, por lo tanto implica un cambio de orientación del discurso.

Los intercambios fronterizos de apertura se organizan, entonces, a través de un movimiento de encuadre, constituido de un marcador como “bueno” seguido de una pausa (ver intercambio 1, 245 ó 278) o de uno de enfoque, estructurado casi siempre con un acto metaproposicional obligatorio —que puede ser un enunciado declarativo o interrogativo— precedido, a veces, de un marcador o un conductor y prolongado por actos de aceptación, admisión u observación (ver intercambios 3, 17 ó 169).

Los intercambios fronterizos de cierre poseen un acto obligatorio de conclusión que puede ir antecedido de un marcador y seguido de actos facultativos de admisión o de observación (ver intercambio 16, 49, 199 ó 254).

La docente ejerce el control interaccional no sólo a través de intercambios elicítivos, como suele suceder en los eventos de lección dialogada, sino abriendo y cerrando las transacciones, ya que los intercambios fronterizos son un privilegio exclusivo de la profesora; además, otorgando la palabra, siendo la interlocutora principal y valorando la participación de los alumnos a través de los movimientos de comentario.

6.4.2. Los movimientos de iniciación

Los movimientos de iniciación y respuesta son complementarios. La función primordial de un movimiento de iniciación es desencadenar dentro de un intercambio la participación, y puede ser realizado tanto por el docente como por los alumnos. La finalidad de un movimiento de iniciación es transferir una

información, dirigir una acción o elicitar un hecho. En consecuencia, el movimiento de respuesta está predeterminado por el tipo de iniciación.

En gran medida, la complejidad de un movimiento de iniciación se debe a la selección, proceso necesario para promover la participación. El profesor puede seleccionar nominando a un alumno o éste ofertar su participación, a la que le acompaña una nominación; o bien el docente puede emitir una norma de participación, seguida de una oferta y una nominación.

Informar, dirigir o elicitar son funciones obligatorias de la iniciación, constituyen el núcleo central de la misma; mientras que los demás elementos que les preceden —el marcador y el conductor— o suceden —la exhortación, la pista, la normativización, la oferta y la nominación— son opcionales. Líneas abajo, dado que en nuestro *corpus* carecemos de movimientos de iniciación encabezados por actos directivos, me limitaré a explicar el funcionamiento de los actos de elicitación e información.

6.4.2.1. Los actos de elicitación

Las relaciones entre docente y alumnos están regidas por un contrato de obligaciones y derechos recíprocos que desencadena tanto en uno como en los otros una serie de expectativas y representaciones. De ahí que los estudiantes asocien al maestro con la posesión de un saber que está obligado a transmitir y que ellos tienen el deber de conservar y utilizar. De manera análoga, el docente tiene el deber y el poder de verificar el grado de conocimiento de los alumnos. En contrapartida, éstos tienen el derecho de demandar explicaciones, evaluaciones y correcciones y el deber de responder a las preguntas del profesor. Esto es, los actos de elicitación forman parte del contrato implícito de derechos y obligaciones instituido por el aparato escolar (Boissat, 1991).

La gran mayoría de los actos de elicitación de la docente están orientados a indagar sobre el contenido del diagnóstico del COMIE (2003), coordinado por Eduardo Weiss; lo que la docente busca con ellos es que los alumnos expliciten la información de este texto y la compartan con los demás integrantes del grupo. Asimismo, formula preguntas relativas al texto para dirigir la participación de los estudiantes hacia lo que ella considera relevante. También, les plantea a los alumnos cuestionamientos con relación a las reflexiones que ellos realizan vinculadas con el campo de la investigación educativa. Otros intercambios de elicitación están relacionados con el funcionamiento de la actividad escolar, como inducir a que se exponga lo realizado la sesión anterior y lo que se va hacer en la sesión en curso, consultar sobre las formas de abordar los contenidos, verificar si se está comprendiendo, corroborar si ya se realizó una actividad extraclase, evaluar el texto o constatar si se cubrió el objetivo de la clase.

Mediante los actos de elicitación, los alumnos buscan resolver dudas relacionadas con el funcionamiento del campo de la investigación educativa, con los contenidos del texto, con su proceso de formación, con algún espacio de Internet especializado en educación o con algún tipo de publicación. Asimismo, utilizan la pregunta para confirmar inferencias y como un recurso para compartir ideas con los demás participantes.

Existe una distinción entre el enunciado interrogativo, entendido como categoría sintáctico-semántica, y los actos de elicitación, concebidos por su valor ilocutorio en el discurso. De esta suerte, una interrogación no necesariamente posee el valor de una pregunta —puede ser un mandato, petición o sugerencia— y, de igual forma, los actos elicítivos no siempre presentan la forma de una interrogativa, es posible que se expresen mediante actos imperativos (Gaulmyn, 1991; Escandell Vidal, 1990), como se puede verificar en el siguiente fragmento (línea 3):

Fragmento 2 : Una pregunta no interrogativa

1. D: a ver
2. Rosalía\ |
3. te toca a ti acerca de los temas\ | y la calidad de la investigación\ <4">
4. R: bueno\ |
5. ahí primeramente nos este—| nos menciona\ | este—| inicia este apartado
6. precisamente de que—| por ejemplo la investigación educativa en México\ | no está
7. digamos e::—| bien este consolidada\ | organizada por disciplinas\ | como en otros
8. países\ | no/ | [...]

Kerbrat-Orecchioni define a la pregunta como “...énoncé qui se présente comme ayant pour finalité principale d’obtenir de L2 un apport d’information” (Kerbrat-Orecchioni, 1991: 14). Ahora bien, los motivos que inducen a un participante a demandar a otro una información son variados, el receptor: desea poseer una información para él desconocida; pretende verificar si el interlocutor la posee; intenta que el receptor admita una verdad presuntamente conocida; o bien, busca compartir información con otros —testigos del intercambio—, es decir, el emisor conoce la información y supone que el receptor también, pero cree que la mayor parte de los participantes la ignoran.

Para describir los actos elicítivos, me he basado en la propuesta pragmática de tipificación de las interrogativas de Escandell Vidal (1988, 1990, 1996).¹² Atendiendo a la intención del emisor,¹³ esta autora ubica a las preguntas en los objetivos discursivos transaccionales, en los que impera la vertiente

¹² Esta autora adopta una perspectiva semántico-pragmática para el estudio de las interrogativas. En congruencia con los fines de nuestro estudio, sólo he retomado la orientación pragmática, ya que en esta investigación los contextos de uso y lo que hacen los hablantes con los actos elicítivos tiene una especial relevancia. Escandell Vidal propone clasificar los enunciados interrogativos atendiendo a los objetivos discursivos transaccionales e interaccionales. Me limitaré a los enunciados interrogativos en los discursos transaccionales, pues en este ámbito opera lo que conocemos propiamente como pregunta; los interaccionales competen a la esfera del estudio de los enunciados interrogativos del orden de los actos indirectos, o sea, con el valor de órdenes, sugerencias, permisos, ofrecimientos, confirmaciones, etc., los cuales en este momento no son de mi interés.

¹³ De acuerdo con Escandell Vidal (1988, 1990, 1996), la intención del emisor se define por la relación entre los conocimientos que éste cree poseer y los supuestos que tiene sobre los conocimientos del interlocutor.

informativa: “La transacción consistirá, precisamente, en un intercambio de información, esto es, en un intento de nivelar o igualar la diferencia existente entre los estados cognoscitivos de los participantes en la interacción verbal...” (Escandell Vidal, 1996: 184). Con base, entonces, en la idea de que existe entre los interlocutores una desigual distribución del conocimiento, propone tres tipos de preguntas: preguntas reales, preguntas orientadas y preguntas de examen.¹⁴

En las *preguntas reales* el emisor tiene la intención de obtener una información, bajo el supuesto de que el receptor posee un grado de conocimiento mayor que el de él. El fragmento 3 (línea 3) es un ejemplo de pregunta real emitida por un alumno y el fragmento 4 (línea 6) por la docente:

Fragmento 3 : Pregunta real del alumno

1. D: [...] hay un fondo sectorial para la educación\ || bueno\ | este fondo no crean que
2. existió eternamente\ | se creó apenas en el año—| dos mil tres\ | sí\|
3. G: continúa\| ese continúa\|
4. D: sí\ | ese continúa\ | ése es el que tenemos\ | y es el que oferta los mayores montos
5. para investigar\ ||

Fragmento 4 : Pregunta real de la docente

1. D: entonces\ | éstas serían al finalizar las propuestas de—| de Weiss::\ || no sé si
2. ustedes señalaron algún otra\| pero más o menos es—| es esto\ || qué es lo que
3. necesita la investigación educativa actualmente\ || primero dice hay que buscar
4. equilibrios\ | entre generar conocimientos\ | formar investigadores\ | y lograr el
5. desarrollo educativo\ ||
6. si se entiende eso más o menos\ ||
7. X: sí\ |

En las *preguntas orientadas* el emisor parte del supuesto del que el receptor tiene un cierto grado de conocimiento y presenta dos variantes. Si la pregunta está acompañada de una hipótesis el emisor supone que el conocimiento de su interlocutor es superior al suyo, como en el fragmento 5 (líneas 2-5). Pero si el

¹⁴ Si se desea conocer diversas clasificaciones sobre la pregunta que contemplen otros criterios consúltese Kerbrat-Orecchioni (1991).

destinatario busca que el receptor confirme su opinión, entonces considera que su conocimiento es mayor que el del destinatario, como en los fragmentos 6 (línea 1) y 7 (línea 3).

Fragmento 5 : Pregunta orientada hipotética

1. R: doctora\||
2. este este trabajo de redes\| es con la finalidad de poder concienciar\| digamos las
3. problemáticas que se pudieran estar presentando en cada una de las entidades\||
4. y de ahí digamos fortalecer\|| o cuál es el objetivo esto de trabajar en {(?)
5. redes}\||
6. D: es que pueden ser muchos objetivos\| o sea—| quien va a establecer los objetivos
7. de trabajo ahí son los propios integrantes de la red\|| [...]

Fragmento 6 : Pregunta orientada confirmativa de una alumna

1. E: la reduval es ésa una red sobre cuestión de valores\| no/|
2. D: sí\| la reduval no es tan nueva\|| pero sí es la red de valores\|| la coordina
3. Anita Hirsch\||

Fragmento 7 : Pregunta orientada confirmativa de la docente

1. D: [...] los estados de conocimiento\| esa información:: que también deben de tener
2. revisada\|
3. pero que creo que ya revisaron\| no/|
4. G: ya\|
5. D: ya accedieron a los estados de conocimiento\||

Las *preguntas de examen* se formulan sobre la base de que el emisor tiene mayor grado de conocimiento y el supuesto de que el receptor posee el mínimo. La intención del emisor —quien conoce la respuesta aunque no sabe si el destinatario la conoce— es verificar el conocimiento de este último:

Fragmento 8 : Pregunta de examen

1. D: pero—| a ver
2. Elisa\|
3. ésta—| digamos ha sido como que generalizada la cuestión/| o es sólo para estas
4. situaciones coyunturales/|| y ha sido de manera muy colectiva/| o han sido sólo
5. algunos los que participan\|
6. E: han sido algunos\| o sea no es tan colectiva\| y esta situación no es como
7. generalizada\| no/| sino se ha este—| pues se ha dado a través de esta

8. coyuntura\| no\|

En situaciones supuestamente equitativas uno de los participantes puede lograr, mediante la pregunta, una posición alta. De la misma manera, en situaciones de desigualdad, como resultado de una relación jerárquica, la pregunta es un privilegio propio de quien ocupa la posición dominante. De manera paradójica, preguntar es también la aceptación de una carencia, dicho de otro modo la manifestación de un estado de saber inferior. En consecuencia, el valor que se le atribuye a una pregunta, de cierta manera, está determinado por quién hace la pregunta y quién está obligado a responderla y, por supuesto, por el tipo de relación de poder que mantienen los participantes. Por ejemplo, la elicitación del fragmento 3 se considera una pregunta real de búsqueda de información, porque un estudiante la dirige a la docente; mientras que la elicitación del fragmento 8 es una pregunta de examen, pues fue realizada por la docente para ser contestada por una alumna. No quiero decir que la docente no realice preguntas reales, pero lo que nunca sucede es que los alumnos le hagan a la docente una pregunta de examen. En el aula “obligar”, mediante la pregunta, al docente a demostrar sus saberes es inaceptable.

En efecto, en la lección dialogada objeto de análisis los alumnos no enuncian preguntas de examen, estas son propias de la docente y típicas del aparato escolar, que, como ya sabemos, ha otorgado a la misma el poder de verificar los saberes de los estudiantes. Ahora bien, las preguntas de los alumnos casi siempre están dirigidas a la docente (85%), de esta manera ellos acentúan la posición jerárquica de la misma.

Por otro lado, las preguntas reales de los estudiantes no son frecuentes (17%), en contraste con las orientadas (83%), particularmente las orientadas

confirmativas.¹⁵ Por qué los alumnos formulan más este tipo de preguntas, cuál es la función de éstas; en otros términos, qué hacen los alumnos a través de esta clase de preguntas. Desde mi parecer, es un recurso que emplean para explicitar y compartir conocimiento, pero sobre todo para evidenciar sus saberes sobre la temática tratada;¹⁶ dicho de otra manera, buscan demostrarle a la docente lo que saben¹⁷ y que ella valide esos conocimientos ante los testigos del intercambio, los compañeros de clase, ya que, aunque parezca extraño, los estudiantes también aspiran al reconocimiento de sus pares, pues eso les permite posicionarse en un cierto espacio de poder. En síntesis, algunas preguntas de los alumnos buscan contrarrestar el desequilibrio cognoscitivo entre los participantes, pero predominan las que están destinadas a construir una imagen que les confiera poder, el poder de poseer un cierto saber.

No obstante que los alumnos formulan más preguntas que la docente, las de esta última casi siempre son preguntas de examen (58.8%), con las cuales garantiza la puesta en común de los contenidos programados y asegura el control interaccional de la clase.¹⁸ Pese a lo que podría suponerse, estas preguntas de examen están orientadas a equilibrar el estado cognoscitivo entre la docente y los alumnos, pues casi siempre generan un volumen de habla significativo relacionado con la temática de la clase.

Las preguntas reales de la docente, que son menos recurrentes (26.5%), están casi siempre ligadas con el funcionamiento de la clase, por ejemplo, sirven para

¹⁵ Las preguntas orientadas, con frecuencia, finalizan con un verificador, del tipo: “¿no?” o “¿verdad?”

¹⁶ De acuerdo con Kerbrat-Orecchioni, este tipo de elicitaciones son una especie de híbrido, ubicado entre la pregunta y la aserción (1991).

¹⁷ No olvidemos que es ella quien certifica los conocimientos.

¹⁸ Aunque, como se expuso con antelación, no es el único recurso de que se vale la docente para mantener el control de la clase.

corroborar si los contenidos se están comprendiendo, si se cumplió el objetivo o consultar cómo se desea trabajar los contenidos curriculares.

La docente no registra preguntas orientadas hipotéticas. Posiblemente porque en este tipo de preguntas es necesario que el receptor admita la superioridad de conocimientos de su receptor, lo que resulta difícil para quien posee la mayor posición de poder en la jerarquía instituida por la escuela, la maestra.

Las preguntas orientadas confirmativas presentan una incidencia muy baja (14.7%). Algunas de estas preguntas muestran un comportamiento peculiar, la docente cree que la mayor parte de los participantes desconocen una información que ella posee y supone que su interlocutor también, así que utiliza la pregunta como un recurso para compartir esa información, como se ilustra en el siguiente fragmento, en el que la docente cuestiona a Daniel (línea 1) sobre la página en la que está la información relativa a las bases de datos sobre investigación educativa, con el propósito de que el resto del grupo se entere:

Fragmento 9 : Pregunta orientada confirmativa para compartir información

1. D: este está en la página noventa y ocho\ | Daniel\ | verdad/|
2. Da: noventa y ocho y noventa y nueve\ |

6.4.2.2. Los actos de información

Los estudios del lenguaje escolar, relativos al ámbito del modelo comunicacional, postulan que la función informativa desempeña un papel esencial dentro del proceso educativo, ya que el lenguaje

...es el instrumento didáctico más adecuado para el intercambio de información sistematizada que está a la base de toda enseñanza. Codifica ideas y contenidos a transmitir e intercambiar. La condición fundamental para que esta función se

realice de manera efectiva es la “comunidad de repertorios” entre profesor y alumnos (Zabalza, 1981: 35).

El principio de informatividad estipula que nuestros mensajes en el aula deben ser informativos, es decir, han de aportar datos desconocidos para nuestros interlocutores. Los actos informativos, entonces, se estructuran en dos segmentos, un *soporte* o información conocida, que suele aparecer al principio, y un *aporte* o información nueva, que se sitúa al final (Gutiérrez Ordóñez, 2002). En consecuencia, para que los actores del acto educativo compartan *repertorios* y logren una comunicación efectiva, es necesario que estén al tanto del estado o grado de conocimiento que guardan sobre la cuestión tratada sus interlocutores. Esto no siempre es posible, lo que deviene en malentendidos e incomprensiones, de los cuales hablaré con mayor detenimiento en el capítulo VII de esta investigación.

A través de los actos informativos la profesora realiza múltiples acciones comunicativas: lee fragmentos del texto que considera significativos y los parafrasea; comenta, evalúa y reflexiona sobre el contenido del mismo y sobre las aportaciones de los alumnos; explica nociones complementarias que allanan la comprensión del texto leído; recupera opiniones de los estudiantes y las vincula con los contenidos programados; apela a conceptos estudiados en otras clases o cursos que se suponen útiles; expone contenidos juzgados relevantes con el apoyo de la proyección de diapositivas; rectifica opiniones o ideas de los alumnos que estima equívocas; comparte su conocimiento y experiencia como agente del campo de la investigación educativa; analiza la realidad educativa a la luz del texto comentado; expresa desacuerdo; hace valoraciones sobre los hechos estudiados; sugiere espacios para la búsqueda de información en la elaboración de diferentes productos, como tareas escolares, tesis de grado y ponencias; evidencia las reglas

del campo de la investigación educativa y enfatiza sobre la importancia de que los alumnos las asuman para acceder al mismo, entre otras.

Las acciones comunicativas que los alumnos formalizan mediante los actos informativos son variadas: con relación al texto comentado, proporcionan datos del mismo, lo parafrasean, comentan y contextualizan; además, critican la perspectiva del mismo para describir el campo de la investigación educativa; por otro lado, analizan la realidad educativa a partir de los contenidos de la lectura. Apelan a conceptos o ideas de textos estudiados con antelación, o bien de otros cursos; y, comparten lecturas realizadas por iniciativa propia que de alguna manera están relacionadas con los contenidos abordados. Bromean, defienden sus propias opiniones y admiten ideas equívocas, así como despejan dudas de sus pares, respaldan sus opiniones o muestran desacuerdo. Valoran su propio programa formativo, el desempeño académico de algunos compañeros de clase y critican acciones administrativas de la institución. Refieren la dificultad para conseguir material bibliográfico y sugieren espacios de información electrónica para la realización del trabajo de tesis. Comparten diversas experiencias, como la laboral, la formativa y su relación con algunos investigadores educativos. Desde una perspectiva crítica, expresan opiniones relativas al campo de la investigación educativa, pues reflexionan sobre las reglas que lo gobiernan y las cuestionan, pero también proponen alternativas para mejorar las condiciones del mismo.

Por lo dicho anteriormente, se puede concluir que el propósito comunicativo general de los actos informativos es renovar, esclarecer o acrecentar los conocimientos del receptor con relación a una temática específica, en otras palabras, modificar su estado cognitivo o epistémico. Se busca, entonces, aportar conocimiento nuevo y, a la par, explicar para hacer comprender las ideas que validan ese conocimiento, por lo que se pretende una cierta objetividad en el planteamiento, así que "...el sujeto enunciador modaliza el mundo del enunciado

inscribiéndolo dentro de campo de las modalidades lógicas [...] y desde la perspectiva de las modalidades epistémicas...” (Herrero Cecilia, 2006: 132). De esta manera, a través de actos informativos, docente y alumnos van construyendo contextos cognitivos¹⁹ compartidos que se transforman en conocimiento implícito y sirven de plataforma para construir en un proceso continuo, a manera de espiral, nuevo conocimiento. De acuerdo con Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls:

El contexto de la explicación supone un agente poseedor de un saber y un interlocutor o un público que está en disposición de interpretarlo a partir de su conocimiento previo, pero que necesita aclaración. La relación que se establece es asimétrica en el sentido de que hay un desfase entre el experimentado, el que tiene acceso a la información a través de diversas fuentes, el *experto* y el que no tiene experiencia, no tiene acceso a las fuentes, el *lego*. Por esta razón hay personas a las que socialmente se les reconoce la autoridad para facilitar la comprensión de los temas y que están legitimadas para aportar la explicación fiable y adecuada (profesores, técnicos, expertos, periodistas) (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999: 306).

Podría suponerse, por lo anteriormente dicho, que las posiciones de poder en el evento comunicativo analizado se invierten, pues los alumnos producen un número considerable de actos informativos (60%) en contraste con los ejecutados por la docente (40%). No obstante, con cierta frecuencia, la docente compensa ese posible desequilibrio con actos de observación que le confieren cierta posición de poder al emitir “la última palabra” sobre el asunto en cuestión, como se puede advertir en el siguiente fragmento:

Fragmento 10 : Experta en el tema

1. G: de hecho\ | | a mí me llamaba la atención\ | desde que empecé a ver esos libros\ |
2. en donde es una editorial y la unam\ |
3. D: exacto\ |
4. G: la editorial y la uam\ |

¹⁹ Entiéndase el concepto de contexto cognitivo a la manera de Edwards y Mercer (consúltase apartado 4.1.2).

5. D: exacto\|
6. G: como que está respaldado por una institución\||
7. D: esta es la nueva modalidad\|| es coedición\|| entonces la editorial baja mucho
8. los costos\|| porque la institución pone una parte\<3"> esto es lo que está-| **de**
9. **moda**\| pero de cualquier manera sigue siendo-| **difícil**\|| por ejemplo\| en el
10. caso de nuestro contorno\| contexto\| esta tarea es más fácil que sea la institución
11. la que {(?) publique)\|
12. G: y además de compilaciones\| porque ni siquiera es de un solo autor todo el
13. libro\| sino son este-| ensayos\| =de distintos autores\=
14. D: =sí\|
15. son artículos\|= son libros colectivos se llaman\|| y ésta es una cuestión que no
16. trata Weiss aquí\| pero que sí ha sido referida en varios casos\| es una nueva
17. modalidad que asume la-| publicación de los resultados de la investigación\||
18. sí\| que:: tiene que ver con dar respuesta a esta demanda que tienen las estancias
19. financieras\| de que tienes que publicar\|| esto que preguntaba Rosalía\| es un
20. indicador que mide-| si estás trabajando o no estás trabajando\| si la institución
21. está produciendo o no está produciendo\| entonces hay que tener publicaciones\|
22. pero como hay que estar publicando constantemente\| pues es difícil que puedas
23. escribir un libro-| cada seis meses\|| entonces\| lo que hacen los investigadores
24. es como que fijan temáticas\| y van incorporando ahí distintos trabajos\||

En el fragmento anterior, dos actos de iniciación informativa de Gerardo son seguidos de respuestas de la docente (líneas 7-11 y 15-24), en las cuales a través de actos de observación complementa la información del alumno; en otros términos, aunque Gerardo realiza las iniciaciones informativas, la profesora a través de este recurso se posiciona como la experta en el tema.

Las estructuras de los intercambios informativos, a veces, son tan complejas que los movimientos no están dispuestos uno tras otro, es decir, en primer orden la iniciación y en segundo la respuesta, sino que un acto informativo puede tener varias respuestas intercaladas de uno o más participantes, así que el participante que realiza el movimiento de iniciación efectúa varias reiniciaciones. Enseguida, se ofrece un ejemplo de información de un alumno y otro de la docente:

Fragmento 11 : Información de un alumno

1. L: maestra\|
2. pero
3. aquí también dice que no es sólo eso lo importante\| sino también dice:: los

4. valores\|
5. D: exacto\|
6. L: la cultura académica\| la cultura organizacional\| el liderazgo\|
7. D: ahá\|
8. L: y la autonomía también\|
9. D: también\|
10. L: además de lo material\|
11. D: mhm\| exactamente\|
12. más allá de lo material\| son estos aspectos los que estarían como que
13. entorpeciendo el desarrollo de la investigación educativa\|

En el fragmento 11, Leonardo realiza un acto informativo (líneas 3, 4, 6, 8 y 10) que es interrumpido por los actos de aceptación (líneas 5, 7, 9 y 11) y un acto de observación de la docente (líneas 12 y 13). Las aceptaciones de la docente son de carácter colaborativo, alientan al alumno a prologar su participación, y el acto de observación, con el que finaliza el intercambio, legitima la intervención exitosa del mismo. Algo similar ocurre en el siguiente fragmento, en el movimiento de información de la docente se intercalan diferentes respuestas, mediante un acto de aceptación (línea 13) y diversas observaciones (líneas 11, 18, 25 y 32):

Fragmento 12 : Información de la docente

1. D: y
2. es donde se concentra\| digamos\| el **mayor** monto de recursos por
3. investigación\| o sea ahí hay investigaciones que tú puedes concursar por cuatro
4. millones de pesos\| son investigaciones muy amplias las que se promueven\|
5. son muy amplias\| pero precisamente porque son muy amplias\| es este:—
6. difícil de concursarlas\| entonces por ejemplo hay muchos requisitos\| para que
7. puedas tú presentar una convocatoria\| un proyecto de investigación a esta
8. convocatoria\| tienes que ser mínimo **sni dos**\| si no eres **sni dos** no puedes ser
9. responsable del proyecto\| pero además no tiene que ser a título individual =tiene
10. que ser =
11. E: =(AC) tiene que ser colectivo\| =
12. D: con un grupo\|
13. Ri: claro\|
14. D: sí\| y:: **más**\| **más específico**\| en la última convocatoria\| ya no era **cualquier**
15. **grupo**\| eran cuerpos académicos\| si no eran cuerpos académicos registrados
16. ante promep\| no se aceptaba la presentación de las propuestas\| entonces de
17. hecho éste sería como que la parte más =**selecta**—
18. E: =la elite\| =
19. D: de la investigación\| no\| los montos más amplios\| pero también los que te

20. ponen muchas trabas digamos para acceder a los recursos\| en cambio los fondos
21. mixtos\| como responden a las necesidades que establecen las mismas instancias
22. de tu estado\| en este caso en Chiapas\| se abren más posibilidades\| sí\| pero
23. los proyectos no son proyectos tan gigantes como éstos\| son proyectos
24. =modestos\|=
25. E: =regionales\| =
26. D: regionales\| sí\| en algo que puede—\| en que está marcado específicamente para
27. atender una necesidad que previamente cocytech ya definió\| si tu proyecto no
28. atiende esa necesidad\| no puede ser financiado\|| en cambio esto\| estos
29. fondos sectoriales promueven dice\| se autodenominan para promover la
30. investigación básica\| sí\| que sea básica quiere decir no necesariamente tiene
31. que—\|
32. E: para un problema\|
33. D: atender problemas de manera inmediata\| sino que puede ser toda esta
34. generación de conocimientos\| por eso involucra muchos agentes\| muchos
35. grupos de reflexión\| influyen en las propuestas la realización de seminarios\| de
36. foros\| de consultas\| porque lo que busca es promover el trabajo colectivo\|

6.4.3. Los movimientos de respuesta

A diferencia del movimiento de iniciación, el de respuesta posee una estructura simple de tres elementos; dos son de naturaleza optativa, una aceptación que puede anteceder a la cabeza del movimiento y una observación que finaliza al mismo. El elemento obligatorio o central, como ya se mencionó, se adecua al movimiento de iniciación; de esta manera, a una elicitación corresponde una réplica; a una información, una aceptación, casi siempre no verbal, de que se ha escuchado; y a una dirección, una reacción, aunque también es posible una aceptación verbal de que se ha escuchado. Por razones ya conocidas, me limitaré a explicar el comportamiento de los actos de réplica y aceptación.

Casi la totalidad de las réplicas de los alumnos (97%) y de la docente (95.7%) son verbales y están condicionadas por el tipo de elicitación que se formula. Si es una pregunta abierta genera un volumen de palabras bastante amplio y, en teoría, un mayor esfuerzo cognitivo; por ejemplo, cuando, a través de la pregunta, se le demanda al alumno que explique un apartado del texto comentado (ver

intercambio 7, 18, 170 ó 246). Si la pregunta es cerrada²⁰ suscita réplicas que expresan acuerdo o desacuerdo y están construidas por una clase léxica cerrada (del tipo de “sí”, “no”, “ahá”, “claro”) (fragmento 13), o bien, denotan una decisión que implica réplicas predeterminadas (fragmento 14):

Fragmento 13 : Respuesta que expresa acuerdo

1. E: esos serían agentes de investigación educativa/|
2. D: sí\|

Fragmento 14 : Respuesta predeterminada

1. E: y
2. es un documento que se fue a dónde/||
3. D: =a la ocde\|| sí\|=

La docente mantiene un relativo equilibrio en la producción de sus preguntas cerradas (53%) y abiertas (47%). Por el contrario, los alumnos realizan más preguntas cerradas (74.5%). Recordemos que impera en los alumnos la realización de preguntas orientadas confirmativas, las cuales pueden responderse con una clase léxica cerrada. Sin embargo, la docente a veces no se limita a un “sí” o a un “no” y procura ejecutar réplicas más amplias para aportar mayor información a los alumnos, como en el siguiente fragmento:

Fragmento 15 : Ampliando la réplica

1. Ri: como que también ha tenido preponderancia/| =parece ser\|=
2. D: =sí\| sí\|= porque este programa de Aguascalientes\| o éste es uno de los
3. programas de doctorado que está reconocido\| a nivel del conacyt\| y surgió con
4. apoyo del propio conacyt\| con una propuesta **interinstitucional**\| sí/| o sea
5. está\| tiene su sede en Aguascalientes\| pero no sólo son maestros de
6. Aguascalientes\| es=| confluyen distintas instituciones| que llevan a cabo este
7. proceso de formación\||

²⁰ Cabe aclarar que la distinción entre preguntas *abiertas* o *cerradas*, que aluden a su potencial de generar o no un cierto volumen de palabras, no corresponde totalmente a la clasificación de preguntas *totales* o *parciales* propuesta por algunos estudiosos del lenguaje.

La mayor parte de las respuestas de los alumnos a los actos informativos de la docente son verbales (62.5%), las cuales pueden ser aceptaciones que forman parte de una clase léxica cerrada (“sí”, “no”, “ahá”, “mhm”) (ver intercambio 20) o aceptaciones no verbales acompañadas de una observación de reducido volumen léxico (ver intercambio 69). Un porcentaje menor son respuestas no verbales (37.5%) (ver intercambio 193).

La maestra está en la posición de aceptar o rechazar, a través de sus respuestas, los actos de iniciación informativos de los alumnos; no obstante, las respuestas de la docente son casi en su totalidad verbales (91.7%) y una cantidad muy reducida no verbales (8.3%); así que, por el comportamiento de las respuestas podemos inferir que la mayoría de las iniciaciones informativas de los alumnos son exitosas. Como en el caso de los alumnos, la gran mayoría de las respuestas de la docente son aceptaciones (“sí”, “no”, “ahá”, “mhm”, “claro”) (ver intercambio 59).

Mencioné que una cantidad muy limitada de los actos informativos carece de respuesta verbal, como el fragmento que citamos enseguida, en el que después de un intercambio informativo realizado por Daniel (líneas 1-6) no hay respuesta verbal; quizá Ricardo, al interrumpir para iniciar un intercambio de elicitación (líneas 7-9), no da lugar a que alguno de los participantes formule una respuesta:

Fragmento 16 : Sin respuesta

1. Da: =xxx otra otra cosa que no no puntualicé\= fue de que a partir de mil novecientos
2. ochenta y uno\| una fuente importante de los estados de conocimiento\||
3. bueno\| se elaboraron estos estados de conocimiento\| es como una guía\| un
4. parámetro\| para saber más o menos que se está estudiando\| no\| y eso nos
5. ayuda para para tener guías para poder explorar\| y realmente que nuestra
6. investigación este afín a estos estados de conoci=miento\=
7. Ri: =profe\= tengo una duda doctora\| la las de perfiles educativos se pueden bajar
8. verdad\| directamente de internet\||
9. D: sí::\||

6.4.4. Los movimientos de comentario

El comentario, el tercer tipo de movimiento del intercambio de enseñanza, informa a los participantes cómo ha sido su actuación. Está constituido por dos unidades opcionales, la admisión y la observación, que limitan al elemento obligatorio, la devolución.

En la lección dialogada analizada, docente y alumnos realizan comentarios en intercambios informativos y de elicitación. De tal manera que, las devoluciones de la docente se dan después de actos de réplica, información o de otros comentarios de los alumnos. De la misma forma, los alumnos realizan devoluciones a actos de réplica, información o de comentario de la docente o de otro compañero de clase.

Las devoluciones pueden ser positivas o negativas,²¹ es decir, se puede manifestar con ellas acuerdo o desacuerdo. Las devoluciones positivas casi siempre se realizan mediante una confirmación, paráfrasis o repetición; las negativas, a través de una corrección o negación, mismas que ilustraré con algunos ejemplos:

Fragmento 17 : Devolución positiva tipo confirmación

1. L: yo lo veo como una—| como la gestación de una cultura\|
2. D: ahá\|
3. L: a la investigación\|
4. D: sí\|
5. L: eso\| irlo como previniendo\| irlo como pro- preprogramando\| contemplando
6. desde las—| desde el pregrado\| desde las licenciaturas\| para que vayan con la
7. idea\| no/| de que es importante y necesaria la investigación\|
8. D: sí\|
9. muy bien\|

²¹ Cabe aclarar que las devoluciones negativas no obstaculizan el proceso educativo, sino que, por el contrario, en ocasiones lo favorecen, pues les permiten a los participantes corregir o modificar ideas, conceptos u opiniones erróneas. Lo que quiero decir es que esta clasificación de las devoluciones en positivas o negativas no tiene de ninguna manera un carácter valorativo.

En el fragmento anterior Leonardo realiza un acto informativo (líneas 1, 3 y 5-7) acompañado de aceptaciones de la docente (líneas 2, 4 y 8); al final del intercambio, ésta realiza un comentario a través de una devolución confirmativa (línea 9). En el fragmento siguiente, la docente parafrasea (líneas 4 y 5) las réplicas de los alumnos (líneas 2 y 3):

Fragmento 18 : Devolución positiva tipo paráfrasis

1. D: cuáles son las instituciones más importantes/||
2. E: la unam =y el cinvestav\=
3. Ri: =la unam y el= cinvestav\||
4. D: ahá\| el cinvestav\| el departamento de investigación educativa del cinvestav del
5. politécnico\| y el isua\||

En el fragmento 19 la docente y un alumno repiten (líneas 3 y 4) con un fuerte descenso tonal la réplica de Leonardo.

Fragmento 19 : Devolución positiva tipo repetición

1. D: qué quiere decir esto de que—| de que no hay infraestructura/||
2. L: formación\||
3. D: formación\| verdad/|
4. Ri: sí formación\||

Los tres siguientes fragmentos son devoluciones negativas, el primero y el segundo se realizan a través de correcciones; el tercero, mediante una negación:

Fragmento 20 : Devolución negativa tipo corrección

1. D: pero además también\| el apoyo que tuvo de los **jesuitas**\|
2. E: =exacto\=
3. D: =que es una= **orden religiosa**\| =que está también con cierta **ideología**\=
4. E: =que por ahí también se va la lectura\=
5. G: altruistas\|
6. Da: muy progresistas más que altruista\||

En este fragmento los participantes hablan sobre el primer centro de investigación educativa creado en México, el cual estuvo vinculado a la orden

religiosa de los jesuitas. En las líneas 1 y 3, la docente da información relativa a este centro de investigaciones; se intercalan respuestas de dos alumnos, Elisa y Gerardo, mediante actos de aceptación (líneas 2) y de observación (líneas 4 y 5). Posteriormente, Daniel realiza un comentario —devolución negativa tipo corrección— orientado a la respuesta de Gerardo, no al acto informativo de la docente. En los espacios sociales que se dan relaciones desiguales, como en el aula, comentar o poner en entredicho la información del hablante que posee la jerarquía más alta puede parecer inadecuado. Razón por la cual, los alumnos efectúan numerosas devoluciones a los actos de la docente, pero positivas; sólo encontramos un caso en que un alumno corrige, con un tono de voz muy bajo, un dato informativo de la docente que él considera incorrecto:

Fragmento 21 : Caso inusual

1. D: sí\|| muy bien\|| tenemos una tabla en la página noventa y cinco\| en donde
2. vienen los estados que Weiss consideró en su:—|| en su estudio\ <5"> bueno\|
3. está el Estado de México que es zona conurbana\| verdad\| con el DF\| Jalisco\|
4. Puebla\| Sonora\| Baja California\| Yucatán\| Guanajuato\| y Tlaxcala\|| pero
5. Tlaxcala yo creo que—| [risa] como dice Guadalupe\| era el amiguismo\| o el
6. capital social de algunos investigadores\| porque no tienen muchos—| muchos
7. datos y está considerado ahí en el análisis\<6"> no dice nada por ejemplo de
8. revistas\| no dice nada de ponencias\| pero hay dieciséis estas publicaciones\| no
9. hay miembros del sni\|
10. G: {(PP) sí hay}\|

En el fragmento 22, Elisa realiza un acto de observación (línea 9) a la réplica de la docente, al que le sigue una devolución negativa de Gerardo (línea 10):

Fragmento 22 : Devolución negativa a través de negación

1. G: y ahí es por prestigio\| o por un acuerdo ya de los investigadores\| =xxx\|=
2. D: =pues es que es por un acuerdo\|= pero el acuerdo está tomado con base en el
3. prestigio del investigador\| o sea generalmente quien coordina los seminarios\|
4. porque estos libros colectivos además son producto de estos—| seminarios\| sí\|
5. quien coordina el seminario\|
6. E: =es el coordinador\|=
7. D: =es quien coordina= finalmente la publicación\| y quien coordina el seminario\|

8. generalmente es el que es más::—| reconocido =digamos\=
9. E: =reconocido\|= tiene más capital\|| social\||
10. G: no\|

La mayor parte de las devoluciones, tanto de la maestra como de los estudiantes, son positivas, o sea, hay una tendencia a ser asertivo con las aportaciones de los otros.²² Es importante aclarar que el desacuerdo no se presenta siempre de manera evidente, como se puede verificar en el siguiente ejemplo:

Fragmento 23 : Devolución negativa velada

1. D: fortalecer la capacidad de investigación creo que es algo que reitera a lo largo del:
 2. documento\| Leonardo nos lo expuso aquí\| fortalecer esta capacidad no es sólo
 3. cuestión\| física\| no\| de infraestructura\| que necesitaba qué Leonardo\||
 4. L: la institucio- la institucionalización\||
 5. D: ahá\|
 6. la institucionalización\|
 7. pero desa=rrollaba/=
 8. L: =desarrolla= los\| el:: e::— <3"> incentivar a los egresados de las universidades\|
 9. para la cultura de la investiga=ción\=
 10. D: =sí\=
- pero lo habías planteado muy bonito\| cuando decías **generar:: la cultura de la investigación**\| que era así como la inspiración\| que si ustedes recuerdan en la lectura anterior\| revisábamos en una cita de—| al finalizar\| donde decía generar el logos el ethos y el pathos necesario para que pueda—| llevarse a cabo esta tarea\| no\||

En el fragmento anterior, Leonardo responde a una elicitación de la docente (línea 4). Acto seguido la maestra efectúa un movimiento de comentario constituido de una admisión (línea 5) y una devolución positiva tipo repetición (línea 6). No obstante, dado que no está del todo satisfecha con la respuesta del alumno le proporciona una pista para que precise su réplica (línea 7) y Leonardo de manera titubeante²³ intenta cumplir con las expectativas de la docente. Finalmente, la maestra realiza una devolución tipo confirmativa (línea 10), aunque

²² Ver intercambio 249, en el que la docente en una devolución negativa, primero confirma el comentario de una alumna y, posteriormente, realiza una negación seguida de una corrección.

²³ El titubeo se percibe en los alargamientos de final de palabra y en el silencio prolongado.

seguida por una observación (línea 11) en la que expresa su desacuerdo, no con la veracidad de la respuesta, sino con la forma en que ésta fue formulada. En fin, con la intención de proteger la imagen del otro, la tendencia a la asertividad —que se trasluce en actos confirmativos o repetitivos de devolución y admisiones afirmativas— encubre el desacuerdo de la docente respecto a la actuación del alumno.

6.5. Los actos

Las unidades de menor rango del discurso son los actos. Desde la perspectiva de Sinclair y Coulthard (1975), los actos corresponden de cierta manera a la oración, aunque cuando describimos a ésta lo hacemos con relación a sus propiedades formales, mientras que los actos son unidades discursivas, no gramaticales, que aluden a las propiedades funcionales vinculadas con los usos de los hablantes. Los actos carecen de estructura, es decir, no pueden ser subdivididos en unidades menores, al menos a nivel de discurso. Los autores citados proponen 22 tipos de actos, los cuales se conceptualizan y ejemplifican a continuación:

1. Marcador (**m**).²⁴ Su función es marcar las fronteras discursivas y aparece en los movimientos de iniciación, encuadre y enfoque. En nuestro *corpus* se actualizaron los siguientes marcadores: “bueno”, “entonces”, “bueno, entonces”, “sí bueno”, “y”, “y entonces”, “pero”, “pero entonces”, “pero y”, “pero también”, “pero además”, “ahora”, “a ver”, “a ver ahora”, “ahora bien”,

²⁴ El marcador ha recibido múltiples denominaciones y no existe acuerdo para asignarle una categoría gramatical. Vázquez Veiga *et al.* (2002) lo consideran una *unidad léxica no descriptiva* (ULND), la cual funciona como un marcador pragmático. Según Vázquez Veiga “...son MP [marcadores pragmáticos] todos aquellos elementos lingüísticos que codifican el significado no proposicional del enunciado y señalan las intenciones comunicativas potenciales del hablante...” (2005: 1157).

“ahora sí”, “o sea”, “miren”, “también”, “y también”, “y además” “y además también”, “porque”, “y aparte”, “por eso”, “pues”, “pues sí”, “fíjate que”, “por ejemplo”, “de hecho”, “o”, “así”, “bueno, en síntesis”, “aunque”, “de cualquier manera”.²⁵

2. Conductor (**c**). Este acto —realizado por una afirmación, una pregunta o una orden, dentro de un movimiento de iniciación o enfoque— provee información previa y oportuna para facilitar la comprensión de un acto informativo o de elicitación posterior, como en el siguiente ejemplo en el que la elicitación de la alumna (línea 4) está precedida de un conductor (líneas 2 y 3) que orienta la comprensión de la pregunta:

Fragmento 24 : Redes internacionales

1. La: doctora\| |
2. aquí menciona xxx\| este es una red de miembros de distintas instituciones\|
3. tanto regionales como nacionales e internacionales\| |
4. cómo se da esa relación a nivel internacional\| |

3. Elicitación (**el**). Es un acto que demanda una respuesta lingüística y puede estar efectuado por un enunciado interrogativo o imperativo que forma parte de un movimiento de iniciación y desencadena una réplica. La línea 4 del ejemplo anterior, como se mencionó, es un acto de elicitación.
4. Verificador (**ver**). La función de verificar le permite al docente comprobar si hay algún problema y, así, garantizar el desarrollo satisfactorio de la lección. En realidad, es un tipo de elicitación en el que la pregunta es real, o sea, que el

²⁵ Para el análisis de los marcadores, me he basado en Portolés (1998). Según este autor, “Los *marcadores del discurso* son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica, en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación” (Portolés, 1998: 25). Desde esta perspectiva, el marcador es una noción semántico-pragmática, con significado de procesamiento —no conceptual— y realizado por conjunciones coordinantes, adverbios, interjecciones y algunas formas apelativas de base nominal o verbal.

docente desconoce la respuesta y se localiza dentro de un movimiento de iniciación. En la lección analizada sólo se encontraron dos casos: “¿sí, más o menos estamos?” y “¿sí se entiende más o menos?”

5. Directivo (**d**). Es un acto actualizado por un enunciado imperativo que determina la aparición de un acto de reacción y demanda una respuesta no lingüística. En nuestro *corpus* no encontramos este tipo de actos.
6. Informativo (**i**). Forma parte central de un movimiento de iniciación, cuya función consiste en proveer información:

Fragmento 25 : Informando

1. D: en estas bases o bancos\| lo que ustedes pueden encontrar son títulos de
2. publicaciones o de revistas para ir ubicando los-| los textos\|| y la cuestión de
3. los portales es como esto que les comentaba yo del observatorio ciudadano\|| en
4. donde ahí van a encontrar e:-| artículos que se están discutiendo digamos
5. constantemente\|| temas como de novedad\||

7. Exhortación (**ex**). Consolida un acto directivo o de elicitación, dentro de un movimiento de iniciación, e indica que el docente no se limita a demandar una respuesta, más bien casi la exige. Es un acto que no aparece en nuestro *corpus*.
8. Pista (**p**). Su función consiste en suministrar información adicional (línea 3), dentro de un movimiento de iniciación, que ayuda al participante a responder una pregunta (línea 4), por lo tanto está subordinada a un acto de elicitación (línea 2) y su orden de aparición es posterior a éste:

Fragmento 26 : Una confusión

1. E: y
2. por qué ahí dice sni cuatro/|
3. ahí se confundieron-| =de nivel\=
4. D: =ahí se confundieron\ |=

9. Normativización (**nor**). Apela a la participación mediante la explicitación de normas y está inserto en un movimiento de iniciación. Se detectaron dos casos: “vamos así en orden” y “seguíamos con nuestro orden”.
10. Oferta (**o**). Consiste en una autoselección que suele aparecer en un movimiento de iniciación. Es un acto privativo del discurso escolar, realizado por actos verbales y no verbales, como chasquear los dedos, alzar la mano o utilizar los apelativos “doctora”, “maestra” o “profe”.
11. Nominación (**n**). La nominación, constituyente también del movimiento de iniciación, es una selección del participante que responderá una pregunta o realizará un acto informativo. Se actualiza mediante el nombre del nominado —“Rodrigo”, “Ricardo”, “Guadalupe”, “Rosalía”, “Elisa”—, o bien, con expresiones como “sigue Leonardo”, “a Larisa le tocaría” o “sí Daniel”; además, con actos no verbales como señalar con un dedo, un movimiento de cabeza o dirigir la mirada hacia el participante seleccionado.
12. Aceptación (**ac**). Manifiesta, dentro de un movimiento de respuesta, que el movimiento de iniciación —casi siempre informativo— ha sido comprendido o se comparte. Producido por expresiones como “mhm”, “sí”, “ah”, “ah sí”, “ah, ok”, “ahá”, “ahá, sí”, “ahá, por eso”, “sí, ahá”, “claro”, “claro que no”, “exacto”, “no”, “también”, “ahá exactamente”, “bueno”, “así es”, “pero por eso”, “pues sí”, “ah también”, o bien, por ciertos gestos, movimientos corporales o risas de asentimiento.
13. Réplica (**rep**). Es un acto que proporciona, en un movimiento de respuesta, una expresión lingüística acorde con la elicitación. Está realizado por una afirmación, una negación —o sustituto como asentir o negar con la cabeza— o una pregunta. Una réplica puede ser un monosílabo, una palabra, una frase o una larga explicación. En el siguiente ejemplo, después de un acto de elicitación de Ricardo (línea 1) tenemos una réplica de la docente (líneas 2 y 3):

Fragmento 27 : Lo que debería decir

1. Ri: debería decir entonces ahí el nivel/|
2. D: no\| no debería decir el nivel\| porque sino tendría que poner—| cuatro nivel
3. uno\| dos nivel uno\|

14. Reacción (**rea**). Es un acto efectuado siempre por una acción no lingüística, dentro de un movimiento de respuesta, que pretende facilitar una adecuada contestación a un acto directivo precedente. Al no existir actos directivos, en nuestro *corpus* no se presentaron actos de reacción.
15. Observación (**ob**). Suele aparecer en un movimiento de respuesta, comentario o enfoque, su función es ejemplificar, justificar o agregar información adicional. Está ejecutado por una afirmación y puede confundirse con un acto informativo; no obstante, éste se presenta dentro de un movimiento de iniciación, lo que no ocurre nunca a la observación, pues no constituye una idea central. El fragmento citado inicia con un marcador (línea 1), le sigue una elicitación (línea 2), acompañada de una réplica (línea 3) para finalizar con una observación que complementa la información de la respuesta (líneas 4 y 5):

Fragmento 28 : Se le fue...

1. E: y
2. es un documento que se fue a dónde/||
3. D: =a la ocde\|| sí\=
4. E: =a nivel internacional imagí=nense\|| o sea que muy reconocido pero {(?)se le
5. fue}\}

16. Admisión (**ad**). Su función es corroborar que se ha escuchado o que se está de acuerdo con la información o la réplica, por lo que está inserta en el movimiento de comentario, o bien, en un movimiento de enfoque. Se realiza mediante una clase cerrada de términos, “mhm”, “sí”, “ahá”, “ah”, “yes”, o la repetición de un fragmento de la réplica o de la información, acompañada de un bajo descenso tonal. En el siguiente fragmento, después de la respuesta (línea 3) a

una réplica (línea 2), tenemos en un movimiento de comentario un ejemplo de un acto de admisión del tipo repetición (línea 4):

Fragmento 29 : Una red nacional

1. E: pero
2. sería como una red =xxx/=
3. D: =es una red\= es una red a nivel este =nacional\=
4. E: =nacional\ ||=

17. Devolución (**dev**). Es un acto ubicado en el movimiento de comentario que comenta la calidad de la réplica o de la información. Se actualiza con una confirmación “exacto”, “exactamente”, “así es”, “sí”, “claro que sí”, “muy bien”, “eso es cierto”, o bien, una negación, una repetición con un fuerte descenso tonal, una paráfrasis o una corrección.
18. Silencio (^). Se sitúa después de un marcador, en un movimiento de encuadre, correspondiente a un intercambio fronterizo, indicando los límites de la transacción.
19. Metaproposición (**ms**). Se refiere a lo que va ocurrir, es decir, funciona como un orientador del discurso, pues ayuda al alumno a ubicarse —al visualizar la estructura de la lección— y a comprender las intenciones de los diferentes intercambios. Se ubica en el movimiento de enfoque y está ejecutado por enunciados interrogativos, como “¿seguimos con los posgrados?”, “¿vamos a ver las instituciones?” o “¿vemos lo de la calidad?”; o bien, enunciados afirmativos como el del siguiente caso:

Fragmento 30 : Se habla de...

1. D: entonces la última parte del texto de: Weiss habla acerca de esta política de
2. financiamiento\ | y la necesidad de que se combinen los:—| espacios [...]

20. Conclusión (**con**). Su función es también ayudar a comprender la organización de la lección, pero al mismo tiempo es un recapitulador de lo dicho o hecho. Se realiza con una afirmación que forma parte del movimiento de enfoque:

Fragmento 31 : En síntesis

1. D: creo yo que lo que concluye en este apartado de calidad Weiss\| tiene que ver con
2. la heterogeneidad del campo\| no\| o sea si hay muchos temas\| y hay unos que
3. se han fortalecido\| y otros que no se han fortalecido\| y hay unos trabajos que
4. muestran mucha calidad\| pero también hay trabajos que muestran muy poca
5. calidad\| es necesario entonces trabajar en distintos sentidos\|

21. Enlace (**l**). La finalidad de este acto es llevar al discurso a un estado previo, en otras palabras, que se repita lo dicho anteriormente. Es un acto inexistente en nuestro *corpus*.

22. Marginal (**mg**). Se realiza con afirmaciones, preguntas u órdenes que, en gran medida, están fuera del hilo conductor del discurso escolar. Suelen ser expresiones, sin una clara intención de compartir, que el docente emite para sí mismo. De igual manera, no se presentan en la lección dialogada analizada.

6.6. Síntesis del modelo

Con la intención de dar una perspectiva global del modelo, que facilite la lectura de la descripción analítica presentada al final de este capítulo, he elaborado el siguiente cuadro, en el cual podemos observar las diferentes categorías de análisis y el orden en el que aparecen los constituyentes de cada una de ellas. Están ordenadas de mayor a menor jerarquía. En la primera columna aparece la denominación de la categoría; en la segunda, los elementos que la conforman; y, en la tercera, el esquema estructural, cuyos componentes opcionales aparecen entre corchetes.

MODELO ANÁLITICO DE SYNCLAIR Y COULTHARD		
Categoría	Unidades constituyentes	Estructura
Categoría I. Lección	Una serie indeterminada de transacciones	
Categoría II. Transacción	Intercambios	1. Fronterizo 2. De enseñanza 3. [Fronterizo]
Categoría III. Intercambio fronterizo	Movimientos	1. [Encuadre] 2. [Enfoque]
Categoría III. Intercambio de enseñanza	Movimientos	1. Iniciación 2. [Respuesta] 3. [Comentario]
Categoría IV. Movimiento de iniciación	Actos	1. [Marcador] 2. [Conductor] 3. Seleccionar entre acto de elicitación, directivo, informativo o verificador 4. [Seleccionar entre exhortación o pista] 5. [Normativización, oferta, nominación]
Categoría IV. Movimiento de respuesta	Actos	1. [Aceptación] 2. Seleccionar entre aceptación, réplica o reacción 3. [Observación]
Categoría IV. Movimiento de comentario	Actos	1. [Admisión] 2. Devolución 3. [Observación]
Categoría IV. Movimiento de encuadre	Actos	1. Marcador 2. Silencio
Categoría IV. Movimiento de enfoque	Actos	1. [Marcador] 2. [Conductor] 3. Seleccionar entre metaproposición o conclusión 4. [Observación]

6.7. Recapitulación

En este capítulo he descrito, desde la perspectiva del análisis del discurso, la estructura interna del evento de habla seleccionado, regulada por las normas de

participación; para lo cual he utilizado, primordialmente, el modelo elaborado por Sinclair y Coulthard (1975), quienes postularon las siguientes categorías de análisis: la lección, las transacciones, los intercambios, los movimientos y los actos.

Dichos autores no proponen una estructura secuencial distintiva de la unidad de análisis denominada lección; no obstante, he precisado que en la lección objeto de estudio la organización temática del texto comentado en clase definió la organización secuencial de las transacciones, la cual fue ajustada por la docente a las necesidades o demandas comunicativas de los alumnos.

He descrito los intercambios mediales con base en dos clases de función que se presentan —informar y elicitación— y los tipos de participante —docente y alumnos. Debido a que la finalidad principal de la clase es conocer un contenido conceptual, los intercambios informativos imperan en la lección que nos ocupa.

Asimismo, he demostrado que la mayor parte de las iniciaciones de los intercambios, contrario a lo que podría esperarse, está a cargo de los alumnos, lo que equilibra, en cierta medida, a favor de éstos, la tan mencionada relación asimétrica propia de los espacios escolares. Recordemos que en los escenarios áulicos quienes tienen la autorización de ejecutar las iniciaciones de los intercambios son los docentes, el hecho de que los alumnos las realicen los ubica en una posición elevada que de principio no poseen.

Asimismo, he explicado el comportamiento de los cinco tipos de movimientos: encuadre, enfoque, iniciación, respuesta y comentario. Con relación a los dos primeros, se verificó en el análisis que la docente los usa como un recurso más para ejercer el control interaccional de la clase, pues es la única participante que tiene el derecho de abrir o cerrar una transacción.

Los dos movimientos de iniciación que operan en el *corpus* son los de elicitación e información. Respecto a los movimientos de iniciación elicítivos, he analizado e interpretado el significado de las preguntas, desde una perspectiva

pragmática, tipificándolas en reales, orientadas y de examen, a partir del supuesto de que existe una desigual distribución del conocimiento entre los participantes y que la función de la pregunta es diluir dicha diferencia.

La mayor parte de las preguntas de los alumnos están orientadas a la docente, con lo cual legitiman la posición jerárquica de la misma. Asimismo, tienden a formular preguntas orientadas, sobre todo confirmativas; de esta manera, buscan posicionarse como conocedores del tema tratado, amén del reconocimiento de la docente y los compañeros de clase. En menor grado elaboran preguntas reales y nunca dirigen una pregunta de examen a la docente o a otro alumno, pues hacer preguntas de este tipo es un derecho que le compete sólo al participante de mayor jerarquía.

En efecto, la docente es la única participante que elabora preguntas de examen; la finalidad de éstas es compartir el conocimiento, compensar el desequilibrio cognoscitivo entre los participantes y asegurar el control interaccional de la clase. Sus preguntas reales están más orientadas a garantizar el funcionamiento de la clase y las orientadas confirmativas son un recurso para compartir información con testigos del intercambio. No formula preguntas orientadas hipotéticas, pues éstas podrían poner en riesgo su situación privilegiada en el aula.

La estructura de los movimientos de iniciación informativos está casi siempre conformada de actos centrales de información acompañados frecuentemente de observaciones y aceptaciones. Estas últimas suelen ser reguladores verbales que, tal y como vimos en el capítulo precedente, son emisiones de carácter colaborativo, cuya intención es elaborar un discurso a voces que facilite la construcción compartida del conocimiento, ya que mediante los actos informativos se busca modificar el estado epistémico de los participantes. Los alumnos procuran situarse como poseedores de un saber, ejecutando una cantidad

considerable de actos informativos; no obstante, la docente equilibra fuerzas mediante el recurso de actos de observación —como parte de un movimiento de respuesta— en los que añade o precisa la información del alumno y, de esta manera, se legitima como la experta en el tema.

He referido que el movimiento de respuesta está definido por la iniciación que le precede; una elicitación exige una réplica; una información, una aceptación. De esta manera, después de una pregunta abierta se da un significativo volumen de palabras; aunque la docente suele responder a una pregunta cerrada con una confirmación o negación, seguidas de actos de observación en los que amplía la información, como sucede en las respuestas a los actos informativos, explicados en el párrafo anterior. Por otro lado, he mostrado que el comportamiento de las respuestas de la docente a las iniciaciones informativas de los alumnos evidencia el éxito de las mismas, pues la docente tiene la facultad de aceptarlas o rechazarlas.

He agrupado los movimientos de comentario en devoluciones positivas —formalizadas a través de una confirmación, paráfrasis o repetición— y devoluciones negativas —realizadas por negaciones o correcciones. La docente y los alumnos se inclinan por las devoluciones positivas, incluso a veces hasta cuando se está en desacuerdo.

He finalizado este capítulo con una descripción y ejemplificación de los 22 actos y una síntesis del modelo analítico propuestos con el propósito de allanar la lectura de los datos.

Al principio del capítulo, referí que el trabajar con categorías prediseñadas me exigió redefinir las maneras como éstas fueron elaboradas. De tal suerte que la confrontación con los datos me hizo comprender que la tipología de las transacciones, definidas por el intercambio libre que predomina, no era útil para nuestro análisis, dado que el nivel de educación en el que se enmarca la presente investigación comporta, sobre todo, formas de relación diferentes a las instituidas

en el nivel básico, debido a la naturaleza de los contenidos programáticos, las maneras de organización del tiempo, la madurez cognitiva de los estudiantes y el volumen de material verbal producido. Asimismo, la clasificación de Sinclair y Coulthard (1975) en intercambios libres y subordinados era poco adecuada para el análisis en cuestión, ya que —además de que no todas las funciones de los intercambios libres propuestas aparecen en nuestro *corpus*— los intercambios subordinados registran acciones comunicativas más propias de los niveles básicos de educación —como reiniciación por respuesta incorrecta, repetición o reforzamiento— cuyo aparato discursivo se sustenta en intercambios directivos más perentorios y, sobre todo, en intercambios de elicitación, con los cuales el docente controla el proceso interaccional mediante la demanda de respuestas concretas a preguntas casi siempre cerradas. Finalmente, la secuencia de actos de los movimientos en los intercambios no es siempre la propuesta por los autores, en nuestro *corpus* suelen ser más complejos. En consecuencia, fue necesario prescindir de ciertas clasificaciones y maneras de entender las categorías de análisis, ceñirse a lo que la realidad comunicativa dictaba, es decir a los datos registrados, y asumir el análisis desde otra mirada.

No obstante, el trabajo de Sinclair y Coulthard (1975) comporta un acercamiento riguroso al análisis de la estructura interna del discurso escolar, ya que proporciona una metodología de análisis alejada de las aproximaciones subjetivas e intuitivas que ha caracterizado a gran parte de la investigación en este ámbito. En gran medida, la veracidad de la investigación está garantizada porque el modelo propone un conjunto de categorías capaces de analizar todos los datos lingüísticos que tienen lugar en el aula, no se limita a muestras de ciertos acontecimientos, sino que nos ofrece una visión íntegra de la estructura de la lección, en otras palabras, es un modelo comprehensivo.

La posibilidad de obtener la representación de la estructura interna discursiva de la lección me parece relevante, dado que su valor no radica en ayudarnos a comprender el sentido de lo que se dice, sino a ofrecernos el sustento en el que se apoya la explicación de dicho sentido. En otros términos, nos revela una serie de propiedades formales del discurso cuyo conocimiento es necesario para la interpretación del mismo. Esta decisión avala más el rigor metodológico en el tratamiento de los datos; por ejemplo, aseverar que la relación entre docente y alumno es asimétrica basándonos en la pura observación de los acontecimientos es un juicio que puede tender hacia el empirismo y la intuición, pero sustentar esta afirmación en el análisis de los intercambios y movimientos —una de las preocupaciones centrales del trabajo de Sinclair y Coulthard— acredita la rigurosidad de la investigación. Dado que este modelo analítico me permitió describir lo que hacen los participantes en el aula, se puede concluir que lo más valioso del mismo es que facilitó, entre otras cuestiones, el conocimiento de algunas estrategias comunicativas que utilizan los actores del proceso educativo para negociar y construir relaciones de poder entre ellos.

Tengo la certeza de que sólo examinando las presuposiciones, las intenciones de los interlocutores se puede lograr una interpretación más cabal del significado de las prácticas comunicativas en el aula. Por lo cual, mi propuesta es complementar la metodología de estos estudiosos con un acercamiento de carácter multidisciplinario —una concurrencia teórica-metodológica de las teorías de la cortesía y las representaciones sociales, así como de la sociolingüística interaccional— que nos ofrezca una mirada más crítica de cómo se construye el conocimiento y, sobre todo, cómo se configuran en el proceso educativo las relaciones sociales y las identidades.

En este capítulo y en el precedente he descrito e interpretado, entonces, la coherencia y organización secuencial de las prácticas comunicativas en clase, desde

los enfoques del análisis de la conversación y el análisis del discurso escolar, para acceder en el siguiente al análisis de la estructura interpretativa.

ANÁLISIS DE LA LECCIÓN DIALOGADA EN TRANSACCIONES, INTERCAMBIOS, MOVIMIENTOS Y ACTOS

PRIMERA TRANSACCIÓN: INTRODUCCIÓN		
Movimiento		Acto
Intercambio 1. Fronterizo		
De encuadre	D: bueno\ \ \	m
	[silencio]	^
Intercambio 2. Elicitación de la docente		
Iniciación	D: en qué nos quedamos la sesión pasada\ \ y qué tenemos pendiente por hacer hoy\ \	el
	{(?) Daniel}\ \ \	n
Respuesta	Da: estábamos trabajando sobre los antecedentes\ \ no\ \ de la- \ de la investigación educativa en México- \ y estamos revisando dos {(PP) lecturas}\ \ \	rep
Comentario	D: tenemos dos lecturas\ \	dev
	la cinco y la seis:: \ \ \	ob
	Xs: mhm\ \	dev
Intercambio 3. Fronterizo		
De enfoque	D: la cinco más o menos habíamos abordado algunos de los aspectos que tratan las autoras\ \	c
	pero nos faltaba este- \ la lectura de Weiss\ \ no\ \ \	ms
	Xs: mhm\ \	ad
	E: sí\ \	
Intercambio 4. Información de la docente		
Iniciación	D: la lectura de Weiss es el informe que el comie presentó a:: - \ \ =la ocde=	i
Respuesta	[no verbal]	ac
	Xs: =la ocde=	ob
Reiniciación	D: para ver- \ reportar digamos\ \ cómo estaba el estado de la investigación\ \ educativa\ <5">	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 5. Elicitación de la docente		
Iniciación	D: cómo quieren que abordemos esto\ \ \	el
	teníamos dos cuestiones\ \ una era e:: - \ la definición de investigación educativa\ \ y cómo en el campo de la investigación educativa no estaba muy clara esta definición\ \ o sea como que muchas orientaciones\ \ y que esto tenía que ver con los distintos paradigmas que conforman este- \ campo de investigación\ \ \ y la otra cuestión es revisar los datos estos duros que nos presenta Weiss respecto de cómo se ha ido conformando- \ el campo de la investigación en México\ \ \	p
Reiniciación	cuál prefieren que abordemos primero/ <5"> {(PP) primero\ \}	el
Respuesta	Ri: cuál\ \ los datos\ \ no\ \	rep
	G: los datos\ \ \	

Comentario	D: sí\	ad
	los datos de Weiss	dev
	=para irnos sobre el documento=	ob
Respuesta	G: =sí \ los datos\ =	rep
Comentario	D: analizando =estos datos/=	ob
Respuesta	Ri: =los datos\ =	rep
	G: pues sí\ <14">	
Intercambio 6. Elicitación de la docente		
Iniciación	D: a ver	m
	Rodrigo	n
	vamos así en orden\	nor
	sobre la lectura seis\ de Weiss\	el
	es un diagnóstico\ <9">	p
Respuesta	Ro: [Rodrigo realiza movimientos corporales que expresan inquietud] {(P) no\ no me dio tiempo maestra de xxx } {(PP) no xxx\ }	rep
Comentario	D: ahorita lo vamos a ver\	dev
Intercambio 7. Elicitación de la docente		
Iniciación	D: Ricardo\	n
	inicias\ o me voy de el otro lado mejor\ \ [risa]	el
Respuesta	G: sí sí iniciamos xxx	rep
Reiniciación	D: a ver\ \ [risa]	m
Respuesta	Ri: bueno\ en este texto e::\ resulta interesante porque\ ahí se ve el reflejo\ de la situación\ del estado en que se ha ido desarrollando la investigación educativa en México\	rep
Comentario	D: mhm\	dev
Respuesta	Ri: se dan los datos de:: sobre la posición\ sobre las situaciones que gobiernan este campo\ e:: las preocupaciones que se han dado\ el contexto en que se ha ido desarrollando\ el financiamiento\ la participación de los organismos\ por ejemplo el conacyt\ las políticas que ha aplicado\ el uso que se la da a la investigación educativa\ \ y:: una de las cosas que yo\ a mí me ha llamado mucho la atención es esa centralización\	rep
Comentario	D: mhm\	dev
Respuesta	Ri: que ha sido una cuestión bastante difícil y compleja\ e:: sobre la investigación que se da solamente en el centro del =país\ =	rep
Comentario	D: =mhm\ =	dev
Respuesta	Ri: donde realmente están lo sistemas que gobiernan y definen qué cosa es la investigación\ quiénes pueden investigar\ y\ al parecer hay una preocupación\ de llevar a cabo una descentralización en cuanto a ese rubro\ \ yo rescataría esa parte porque resulta interesante porque como estamos en una en una región en donde realmente\ aún no se ha podido consolidar plenamente\ la investigación educativa\ nos permite precisamente tener este antecedente de dónde proviene\	rep
Comentario	D: ahá\	dev
Respuesta	Ri: yo así lo dejaría\	rep
Intercambio 8. Información de la docente		

Iniciación	D: o sea	m
	nuestro estado en este documento de Weiss\ el estado de Chiapas\ no aparece reflejado parece ser que en ninguno de los datos que está\ =(P) trabajando\ =	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 9. Información del alumno		
Iniciación	Da: =aunque parece ser= que que\ recuerdo algo así vagamente\ cuando íbamos empezar la maestría\ nos dieron unos documentos que leyéramos y recuerdo que leímos algo sobre- un este/ un estudio sobre eso\ no/ sobre que- más o menos no sé si es eso/ porque tengo una vaga idea de que ponía un esquema\ qué investigadores son sni/ o sea =qué número/=	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 10. Información de la alumna		
Iniciación	E: =pero	m
	en el curso= cuando fue la de-/ para el ingreso\	i
Respuesta	Da: para el ingreso\	ob
	D: ah\	ac
Reiniciación	E: en el último\ =las últimas\ = =(F) las dos últimas\ dos lecturas\ =	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Respuesta	G: =dos lecturas\ =	ob
Intercambio 11. Información del alumno		
Iniciación	Ri: =(F) es un texto también de Eduardo Weiss\ = es un texto de Eduardo =Weiss\ =	i
Respuesta	Da: =sí sí=\ ah ok\	ac
Intercambio 12. Información del alumno		
Iniciación	G: pero	m
	en esa- nombraba dos solamente\ dos investigadores\ =P nada más eso}=	i
Comentario	Da: =sí\ dos investigadores\ =	ad
Reiniciación	G: =P en toda la = [mueve sus manos trazando una trayectoria circular]	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 13. Información del alumno		
Iniciación	Da: =(F) pero	m
	sí lo manifestaba\ = porque sí había-	i
Respuesta	[no verbal]	ac
	E: {PP el proceso de investigación educativa\ }	ob
Reiniciación	Da: =P sí había de-}=	i
Intercambio 14. Información del alumno		
Iniciación	G: =(F) a mí me\ = perdón\ \ {(AC) pero a mí me parece interesante la manera como lo empieza a abordar Weiss}\	i
Respuesta	D: ahá\	ac
Reiniciación	G: porque él dice\ es a partir de que las universidades\ o sea la educación superior\ se comienza a ver un auge\ este en ese	i

	sentido\ que entonces me parece que a partir de ahí se se ve la necesidad de la investigación\	
Respuesta	D: ahá\	ac
Reiniciación	G: porque entonces a partir de este:— me parece que es como por la década de los sesentas\ hay un auge— tanto de inversión como de de creación de nuevos docentes para para nivel superior\ y luego da unos datos que en esos tiempos pasa de un millón doscientos mil— que eran los posibles estudiantes\ a un millón novecientos y noventa y tantos miles de este:: — de matrículas\	i
Respuesta	D: =ahá=\	ac
Reiniciación	G: =en ese= nivel\ y entonces esto hace también que se empiece a ver hacia la investigación\	i
Respuesta	D: mhm\	ac
Reiniciación	G: entonces que también empiece a a a crearse la necesidad de la investigación\ pero finalmente en educación sigue siendo muy poco o sea los recursos que decía Ricardo\	i
Respuesta	D: =ahá\=	ac
Reiniciación	G: =que= de por sí\ en comparación con la la investigación de la ciencia y la tecnología\ la investigación educativa es muy reducida\ y se inserta no así como tal en investigación educativa\ sino en humanismo\	i
Respuesta	D: mhm\	ac
Reiniciación	G: me parece— y en ciencias sociales\ se inserta ahí\ pero aparte de eso— este se reduce más obviamente al nivel del interior\ y no tan solo hacia al sur sino también hacia al norte\ porque donde se centra más es en el Distrito Federal y en la periferia\	i
Respuesta	D: mhm\	ac
Reiniciación	G: así en los estados cercanos al Distrito Federal\ y bueno\ esto yo lo relaciono con la lectura anterior\ en donde decía que finalmente como como ese doctor\ este investigador\ es el que también forma investigadores\ también trabaja dentro del proceso de de este de lo que serían nuevos profesionistas\ por eso también no se puede alejar\ porque las instituciones que crean nuevos profesionistas también están centralizadas\ o estaban muy centralizadas\	i
Respuesta	D: =mhm\=	ac
Reiniciación	G: =enton=ces esto también no permitía\ que ese doctor pudiera irse hacia el interior\ porque también estaban formando grupo\ nuevo\ y ellos también tienen que ver en el tiempo completo de formación también de nuevos profesionistas\ y también de esos nuevos posgrados\ ahí principalmente a nivel de posgrado\ y bueno y si hacemos un recorrido un poco— este la unach se crea como por mil novecientos setenta\ en esa década\ y luego si vemos un poquito observamos lo que es la maestría de los posgrados ya también son posteriores\ y ya este postgrado que estamos nosotros actualmente ya específicamente de lo que es investigación en educación\ también es muy reciente\	i
Respuesta	D: mhm\	ac

Reiniciación	G: y ya mucho más reciente\ la especialidad\ de lo que es investigación en educación\	i
Respuesta	D: =mhm\	ac
Reiniciación	G: =entonces= estamos viendo como que es un nacimiento\	i
Respuesta	D: mhm\	ac
Reiniciación	uno de los primeros esfuerzos\ para que aquí en Chiapas\ se cree ésa— se le dé respuesta a esa necesidad\ de lo que es la investigación en educación\ que también habría que cuestionarnos— habría que reflexionar sobre bueno qué es la investigación educativa en Chiapas\ y qué respuesta podría dar la investigación educativa\ para que se cree una necesidad de crear\ o formar a investigadores en =educación\	i
Respuesta	D: =ahá\	ac
Reiniciación	G: {(?) bueno más o menos lo que =entendí}\	i
Respuesta	D: =ok=	ac
Intercambio 15. Información de la docente		
Iniciación	D: entonces\	m
	e:— ahí en eso que nos está ubicando\ Gerardo\ e:— es la parte inicial del documento de Weiss\ no\	c
	él dice que el documento está estructurado para dar respuesta a los requerimientos de la de la ocde\ verdad\ no es que él lo haya hecho así porque le gustó\ sino básicamente éstos son los puntos que estaban solicitándole\ que se respondieran\ el contexto en el cual se lleva la investigación\ cómo se organiza la investigación\ cómo se usa\ y qué impactos tiene\ e:— las estrategias para fomentar la interacción\ con los usuarios\ y la coordinación\ sobre esto va el documento en general\ verdad\ y así lo va avanzando\ luego cuando habla del contexto\ e: dice que es el que debe incluir datos demográficos\ económicos\ sociales y políticos\ y sobre el sistema educativo\ pero hace ahí la observación de que en el documento no se presentan datos sobre el contexto\	i
Respuesta	G: =sí\	ac
Reiniciación	D: =enton=ces si se fijan ustedes— pero esto no aparece en el documento\	i
Respuesta	X: mhm\	ac
Reiniciación	D: la demografía en nuestro país\ la situación económica del país\ la cuestión social\ la cuestión política— no aparece referida\ se va al punto de partida que Gerardo nos estaba mencionando\ sí\ el sistema educativo\ y específicamente cómo ha sido la educación superior\ entonces parece ser que la investigación educativa tiene que ver con {(DC) el crecimiento de la educación superior}\	i
Respuesta	X: sí\	ac
Reiniciación	D: se refieren ahí los datos\ Gerardo manejó estos datos que aparecen en la página setenta y seis de las que tenemos numeradas a mano\	i
Respuesta	E: mhm\	ac
Reiniciación	D: e::stá hablando del periodo:: de los noventa\ o sea toda la década	i

	de los noventa\ no/	
Respuesta	X: mhm\	ac
Reiniciación	D: de un millón doscientos cuarenta y cinco mil estudiantes\ a un millón\ =novecientos diecinueve mil\ =	i
Respuesta	E: =novecientos diecinueve mil\ =	ob
Reiniciación	D: estudiantes que están inscritos en el nivel\ superior \ verdad/	i
Respuesta	X: =sí\ =	ac
Reiniciación	D: =sea= universidad\ sistema tecnológico\ normal\ y nivel de posgrado\	i
Respuesta	X: sí\	ac
Reiniciación	D: bueno\ {(DC) que crezca mucho la matrícula– implica que también haya más docentes}\ no/	i
Respuesta	X: mhm\	ac
Reiniciación	D: {(DC) y que los docentes que antes cubrían éstas– las asignaturas que daban– ahora tendrían que profesionalizarse\ entonces el impacto que tiene el crecimiento en la matrícula\ es también sobre la propia profesionalización de la planta académica\ y la idea de que entonces el docente no sólo sea docente sino que también realice investigación}\ es como un efecto– digamos\ el desarrollo de la investigación educativa es como un efecto del crecimiento\ de la matrícula en las universidades\ sí/ cuando ya es– mucha la población que está estudiando el nivel de educación superior\ entonces se van a desencadenar una serie de políticas educativas que tienen que ver con:: – cómo profesionalizamos a los docentes\ y cómo promocionamos la investigación en estas instituciones\ es así como– por eso digamos se justifica que entre por el sistema educativo\ la investigación educativa no se explicaría\ si no están estas personas que son los sujetos que van a poder después convertirse en los agentes del campo de la investigación educativa\ hasta aquí vamos con el planteamiento\ esto que Gerardo nos había\ dicho\ y entonces dice pasamos a ver lo que es la organización de la investigación\ =educativa\ =	i
Respuesta	[no verbal]	ac
	E: =educativa\ =	ob
Reiniciación	D: y los indicadores que nos está mencionando\ o sea cómo sabemos que tan organizada está la investigación/ pues hay que ver/ quiénes son los investigadores\ y cuáles son las instituciones que realizan la investigación\ cómo se forman a los investigadores\ la existencia de comunidades\ estas comunidades llamadas redes– digamos\ comunidades académicas que implican relaciones interinstitucionales \ cuáles son los temas y la calidad de la investigación\ y cuál sería el reto para consolidar la investigación\ y aquí aparece– aunque no se ve porque está muy abajo\ pero– el reto es cómo consolidar la investigación en los estados\ porque es una realidad que está centralizada\ entonces lo que tenemos que hacer es::– descentralizarla – {(DC) que no es una cuestión sólo de la necesidad que piensan que existe}\ que los investigadores piensan que	i

	existe\ es también una idea de la política educativa\ o sea es un principio de la política educativa\ ésta de descentralizar\ y descentralizar implica no sólo descentralizar la administración\ descentralizar el financiamiento\ también implica descentralizar estas actividades como la investigación educativa\	
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 16. Fronterizo		
De enfoque	D: hasta ahí va toda la introducción\	con
SEGUNDA TRANSACCIÓN: LOS INVESTIGADORES		
Movimiento		Acto
Intercambio 17. Fronterizo		
De enfoque	D: este y- entonces	m
	empieza a hablar xxx sobre los investigadores\	ms
Intercambio 18. Elicitación de la docente (primera parte)		
Iniciación	D: a ver ahora	m
	Guadalupe	n
	qué plantea sobre los investigadores\	el
Intercambio 19. Elicitación de la docente		
Iniciación	D: {(P) Rodrigo no te tapo si me siento aquí/ }	el
Respuesta	Ro: {(P) no no\ }	rep
Reiniciación	D: seguro\	el
Respuesta	Ro: seguro\	rep
Intercambio 18. Elicitación de la docente (segunda parte)		
Reiniciación	D: sobre los investigadores\<5">	el
Respuesta	Ga: bueno\	m
	e::- a mí en esa parte este- me ca-- este tuve algunas ideas por ejemplo\ que él dice que en Estados en Estados Unidos\ no\ hay más este- más personas\ los docentes más que nada\ tienen otros estudios como maestrías y doctorados\ entonces habla ahí sobre una cifra que- mientras que Estados Unidos son veintitrés mil profesores universitarios con doctorado en el área de educación\ en en México e:: contados del sni\ son\ sólo llegan al cero punto cero uno por ciento de docentes\ o sea quiere decir que en Estados Unidos hay más más personas docentes\ que ya tienen este otro nivel de doctorado y maestría\ y que los docentes que están en ese ámbito de la educación\ estoy en la setenta y nueve\	rep
Comentario	D: mhm\	dev
Respuesta	Ga: e:: a mano\ son son más pocos\<6">	rep
Intercambio 20. Información de la docente		
Iniciación	D: o sea	m
	el dato que está planteándonos Guadalupe\ dice\	c
	en Estados Unidos hay veinti- veintitrés mil profesores universitarios con doctorado\	i
Respuesta	Ga: ahá\	ac
Reiniciación	D: en el área de educación\	i

Respuesta	Ga: sí\ \ \	ac
Reiniciación	D: éstos representan punto cincuenta y ocho por ciento del total de cuatro millones de docentes con los que cuenta el sistema\ \ \	i
Respuesta	Ga: ahá\ \ \	ac
Reiniciación	D: en cambio en México\ \ se graduaron en doctorado en educación treinta y ocho personas\ \ en mil novecientos noventa y ocho\ \ ciento treinta en el noventa y nueve\ \ y noventa y tres en el dos mil\ \ \	i
Respuesta	Ga: sí\ \	ac
Intercambio 21. Información de la alumna		
Iniciación	Ga: se trata pues que todavía que en Estados Unidos las personas que están—\ como docentes\ \ están investigan:do su práctica\ \ y algunos problemas educativos\ \ mientras que en México los los docentes todavía son muy pocos los que están investigando la edu=cación\ =	i
Respuesta	D: =ahá\ \ = sí\ \ \	ac
Intercambio 22. Información de la docente		
Iniciación	pero	m
	se fijan como ahí hay una relación que se establece entre el gra::do de profesionalización\ \ y la posibilidad de considerarse como investigadores\ \ no/\	i
Respuesta	X: mhm\ \	ac
Reiniciación	D: o sea es como un indicador indirecto\ \ el que está trabajándose aquí\ \ si tiene tanto gra—\ si tienen tantos el grado de doctor\ \ suponemos que si son doctores en educación están haciendo investigación educativa\ \	i
Respuesta	X: sí\ \	ac
Reiniciación	D: en México son muy pocas las personas que tienen doctorado en educación entonces\ \ =es muy poco\ =	i
Respuesta	[no verbal]	ac
	E: =el número de investigadores\ \ \ =	ob
Reiniciación	D: el número de investigadores educativos\ \ \	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 23. Información del alumno		
Iniciación	Ri: pero—\	m
	ahí también\ \ de una manera muy indirecta\ \ se manifiesta de que—\ según el registro del sni son ciento setenta y uno\ \	i
Respuesta	D: mhm\ \	ac
Reiniciación	Ri: que se dedican a la investigación\ \ o tienen relación\ \	i
Respuesta	D: =ahá\ \ =	ac
Reiniciación	Ri: =no= forzosamente tiene que tener el grado de doctor\ \ pero que hacen investigación educativa xxx\ \ \ pero también da entender que hay un un número alto\ \ de gente que hace investigación\ \ pero que no está reconocida\ \	i
Respuesta	D: =mhm\ \ =	ac
Reiniciación	Ri: =entonces\ \ = hace investigación pero no está digamos dentro de los parámetros que se señalan—\ por ejemplo el sni\ \ =es que de alguna otra manera=	i
Intercambio 24. Información de la alumna		

Iniciación	E: =xxx también habla= de la =centralización=	i
Respuesta	D: =ahá\=	ac
Reiniciación	E: que hay de sus investigadores\ porque dice\ el documento nos indica que ahí están más en el centro\ están este posicionados\ y la universidad que tiene mayor investigadores es la de Guadalajara\	i
Respuesta	D: ahá	ac
	de las universidades de provincia digamos\	ob
Comentario	E: =de provincia sí\=	dev
Respuesta	D: =de las universidades= estatales\ la de Guadalajara\	ob
Reiniciación	E: es la que concentra el mayor número de investigadores\ =no/=	i
Respuesta	D: =ahá\ =	ac
Intercambio 25. Información del alumno		
Iniciación	Ri: aquí\ yo- el fenómenos que yo estoy observando-	i
	con lo que estaba yo diciendo anteriormente\	c
	es que e:::- el número que nos arroja de los investigadores que se hacen en el país\ parece muy restringido\ parece muy inferior\ comparados- con por ejemplo con los de Estados Unidos\ pero eso hace pensar de que con- también con este otro argumento de que sí existen investigadores\ que hacen investigación\ pero de que alguna u otra manera no están contemplados\ en los indicadores\	i
	Respuesta	ac
Intercambio 26. Información de la docente		
Iniciación	D: y	m
	eso nos lleva a esto- de este punto que tenemos de cómo se define al investiga=dor\=	i
Respuesta	G: =sí\ =	ac
	Ri: ahá\	
Reiniciación	D: bajo qué criterios estamos definiendo a los investigadores\	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 27. Información del alumno		
Iniciación	G: pero	m
	un poquito antes de llegar a eso-	c
	a mí me parece que una de las lecturas\ va en el sentido de que- bueno\ este:- otra vez con esa comparación Estados Unidos México\ este:- ahí dice que el cero punto cuarenta por ciento\ de la población de de docentes\ este:- es doctor y es investigador\ o sea la demanda en comparación con cero punto cero uno\ entonces cuántos maestros o docentes existen en México\ y cuántos se dedican a:: la investigación\ inclusive reconocidos o no reconocidos\ pero que satisfacen o no la necesidad de la misma investiga=ción\=	i
	Respuesta	ac
Reiniciación	G: xxx\ o sea el problema\ a mí me parece\ independientemente de que sean o no sean registrados\ es que hay una necesidad\ dentro de la educación\ de reflexión\ importante\ y de hecho este en otras clases hemos hablado de cómo la educación de camino rurururu [traza una trayectoria descendente con el brazo simulando	i

	caída] como que va sobreviviendo ya cientos de años\ cuando las necesidades son otras\ no/	
Respuesta	D: mhm\	ac
Reiniciación	G: y que tiene que ver\ de hecho con precisamente con los resultados de la investigación\ y los insumos que la investigación puede dar al crecimiento de la misma educación\	i
Respuesta	D: ahá\	ac
Reiniciación	G: entonces\ mi reflexión iba en ese sentido antes de resaltar este otro\ de que cuál es la necesidad real de que existan realmente investigadores\ y de que sí se pueda promover esa práctica profesional\ este— en las generaciones\ no/ es una primera reflexión\	i
Respuesta	D: mhm\ sí\	ac
Intercambio 28. Información de la docente		
Iniciación	D: ahora\	m
	ahora\ la necesidad real de que existan o no investigadores\ tiene que ver también con: qué pensamos nosotros que puede hacer el investigador educativo\ y qué tanto la investigación puede dar respuesta a las necesidades o a los problemas sociales\ por ejemplo\ si nosotros nos vamos con una definición muy estricta de investigación\ acercando la definición a esta idea de que se producen conocimientos\ sí/ por parte de un grupo— de una elite— que está ahí— e:— como podemos decir\ aisla:da::\ no/ que está reflexionando cuestiones muy teóricas\ pues es una definición que definitivamente no nos está dejando ver que lo que produzcan estos investigadores\ está siendo pensado en términos de las necesidades sociales\ o de los problemas educativos\ hay como que una distancia muy grande\ o si nosotros pensamos que investigación educativa puede ser cualquier acción que lleven a cabo los que están frente a los grupos\ por ejemplo\ los maestros\ a manera de un:: material instructivo\ un material instruccional novedoso\ una actualización curricular::\ si esto es investigación educativa\ entonces\ tenemos la posibilidad de pensar que la investigación está dando respuesta a lo que son las necesidades\	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 29. Elicitación de la docente		
Iniciación	D: pero	m
	quién es el que define estas necesidades\	el
	es ahí donde está la complejidad digamos del campo\	p
Respuesta	G: por una parte podrían ser las políticas\ este— nacionales\ y por otra parte por ejemplo el comie\ consejo mexi=cano\ =	rep
Comentario	D: =ahá\ =	dev
Respuesta	G: de investigación educativa\ como otros\ este— como el este— cinvestav\	rep
Comentario	D: ahá\	dev
Respuesta	G: también tendría que definir ellos\ como instituciones\ qué =es la investigación educativa\ =	rep

Comentario	D: =sí\	dev
	entonces\ = nuevamente nos vamos a esta idea\ de que son estos especialistas los que están tomando las decisiones\ en que estos especialistas las pueden tomar\ porque son los que tienen los grados de doctor\ son los que están reconocidos en el sni\ son los que publican\ sí\ entonces ellos son los que tienen la última palabra\	ob
Intercambio 30. Información de la alumna		
Iniciación	E: pero	m
	que también\ perdón\ pero que también están definidos por las políticas del conacyt\ no\ porque aunque ellos estén estableciendo ciertas reglas del campo\	i
Respuesta	D: ahá\	ac
Reiniciación	E: se tienen que sujetar a las políticas públicas del conacyt\	i
Respuesta	D: sí\	ac
Reiniciación	E: no\ ellos a su vez se subordinan a esas políticas del conacyt\ no\	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 31. Información de la docente		
Iniciación	D: y\	m
	este— este punto lo aborda el autor casi al finalizar el texto\	c
	cuando dice que es necesario coordinar esfuerzos\ quiénes van a coordinar los esfuerzos\ el comie\ la secretaria de educación\ y =el conacyt\ =	i
Respuesta	[no verbal]	ac
	E: =el conacyt\ =	ob
Reiniciación	D: son ellos los que pueden establecer estos criterios\ y fijar las necesidades\ igual nos estamos quedando con una definición restringida de investigación educativa\ y con una definición\ muy elitista\ digamos de lo que pueden ser las necesidades\ porque entonces lo que hacen los maestros en las escuelas normales\ cuando están atendiendo a su grupo\ y están diseñando estrategias didácticas\ no es investigación educativa\ porque no cubriría los parámetros\ que nos están estableciendo estos grandes investigadores\	i
Respuesta	[no verbal]	ac
	E: los criterios estrictos\	ob
Intercambio 32. Información del alumno		
Iniciación	Ri: y y—	m
	los criterios que establece el conacyt\ al mismo tiempo— están invadidas\ por disciplinas e::— de las ciencias exactas\ por qué\ porque ellos son los primeros que empezaron a— o sea ensamblados en términos generales de la investigación\ no ya no me refiero a humanidades del campo de la {(?) biología}\ en forma general de la ciencia\ cómo los discursos de estas disciplina\ son las primeras que empiezan a decir bueno tenemos que hacer un parámetro donde digamos cómo va a ser la ciencia\ proviene de estas mismas disciplinas\ y que de alguna u otra manera rige a las otras\	i
Respuesta	D: ahá\	ac

Reiniciación	Ri: o sea esa parte también no hay que olvidarla\ porque finalmente el conacyt\ como no es una cuestión solamente de política\ sino también es un poder simbólico sobre el conocimiento\	i
Comentario	D: poder simbólico	dev
	y además poder económico\	ob
	E: =poder real\ =	
	D: =o sea es el conacyt= el que define el presupuesto\ =para ver hacia donde=	
	E: =poder real\ no/=	
	D: se debe orientar la investigación\	
Intercambio 33. Información del alumno		
Iniciación	Ri: digamos que estas- estos dos- estos dos elementos- están articulados por esta misma lógica\ de poder definir los parámetros\	i
Respuesta	D: sí\	ac
Intercambio 34. Información de la docente		
Iniciación	D: miren	m
	miren en la página setenta y nueve\ ésta que teníamos::- hace ratito\ e::- Gerardo nos había comentado que hay ciento setenta y un investigadores reconocidos en el sni\ no/ en el párrafo anterior\ dice\ con criterios laxos\ con el número de personas con al menos dos publicaciones en los últimos nueve años\ incluyendo como publicación ponencias\ o memorias de congresos\ tendríamos alrededor de mil seiscientas personas\ que están relacionadas con la investigación\ o sea fíjense cómo cambia el número \ es de ciento noventa y siete\ a mil seiscientos\	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 35. Información de la alumna		
Iniciación	E: sobre los qué/ uno punto cinco millones también\ no/	i
Respuesta	D: sí\	ac
	Da: de docentes\	ob
Comentario	D: exacto\	dev
Reiniciación	E: {(?) que siguen} la misma cantidad\	i
Respuesta	D: ahá\	ac
Intercambio 36. Información de la alumna		
Iniciación	E: que aun así tampoco =es una cifra tan tan magna\ =	i
Respuesta	D: =sí que aún así tampoco= serían muchísimos\	ac
	pero sí hay una gran diferencia de considerar que ciento noventa y siete personas toman las decisiones sobre la investigación\ a que son mil seiscientas =personas\ =	ob
Intercambio 37. Información del alumno		
Iniciación	G: =nueve puntos= porcentuales arriba\ =sí es considerable\ nueve puntos\ =	i
Respuesta	E: =ahá por eso	ac
Comentario	sí es considerable\ =	ad
	pero si lo vemos =sobre el millón y medio tampoco\ =	ob
	D: =sigue siendo {(?) poco digamos}\ =	ob

	E: sigue siendo reducido\ no/	ob
Intercambio 38. Información de la docente (primera parte)		
	D: bueno\ entonces-/	m
Intercambio 39. Información de la alumna		
Iniciación	E: y además también	m
	ahí nos maneja otro problema\ no/ en el último párrafo/	i
Respuesta	D: ahá\	ac
Reiniciación	E: que dice que la- los investigadores también están- se presentan con un problema- por el envejecimiento de la planta de investigadores\ y la falta de acceso a estos nuevos investigadores\	i
Respuesta	D: ahá\	ac
Reiniciación	E: no/ ése es otro- otro problema que también enfrenta la investigación educativa en nuestro =país\ =	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 38. Información de la docente (segunda parte)		
Iniciación	D: =entonces\ =	m
	finalmente para nosotros que nos estamos formando como investigadores\ la única ventaja que nos da esto de que sean muy pocos los investigadores\ que tenemos\ es que los podemos conocer como que con mayor\ facilidad porque no son muchos\	i
Comentario	Ri: no son muchos\	ad
Intercambio 40. Elicitación de la docente		
Iniciación	D: nosotros podríamos irnos a revisar\ como ustedes hicieron en:- sus trabajos\	c
	cuáles son los investigadores/ por ejemplo a qué páginas acudieron/ cuando buscaron a sus investi=gadores\ =	el
Respuesta	G: =comie\ =	rep
	D: cieras\	
	Xs: cinvestav\	
Comentario	D: cinvestav\	dev
Respuesta	Ri: el cesu\	rep
	G: sí sí el de antropología/	
	E: =cieras\ =	
Comentario	D: =cieras\ = cinvestav\ cesu\	dev
	y ahí están nuestros investigadores\	ob
Intercambio 41. Información del alumno		
Iniciación	Ri: yo- yo haría otra pregunta\ qué consecuencias tendría este hecho de que unos cuantos investigadores\ tan pocos\ que es como una digamos así una élite\ un grupo muy específico\ muy reducido\ qué consecuencias tiene que ellos tengan este dominio\ este monopolio\ sobre la investigación\ en cuanto a los:: otros que no lo tenemos\ pero que intentamos acceder a =eso\ =	c
Respuesta	D: =ahá\ =	ac
Reiniciación	Ri: yo siento\ que cuáles serían las consecuencias que más o menos podríamos dibujar\ en un momento determinado\ para entender esta realidad\ yo siento de que por un lado\ tratando de dar una respuesta\ sería este las primeras consecuencias\ es que	i

	difícilmente vamos a poder e:::-	
Respuesta	[no verbal]	ac
	E: acceder\	ob
Reiniciación	Ri: aparte de acceder\ e:::- poder comprender\ si somos somos si es un número muy reducido de investigadores\ que quiere analizar y estudiar los xxx en cuanto a los temas educativos\ no sería suficiente\ para abordar la gran problemática que nos acongoja en nuestro país\ cuántas problemáticas educativas tenemos en diferentes zonas\ diferentes regiones de nuestro país\ si ese número tan restringido de investigadores que:: tiene ese espacio dominante\	i
Respuesta	D: mhm\	ac
Reiniciación	Ri: digamos que en tiempo\ sería muy difícil que podríamos dar respuestas a esas problemáticas\ cuando ese número es muy restringido\ o sea yo siento que ésa sería una de esas consecuencias\ no sé si alguno de ustedes podría también señalar alguna de ellas/ pero yo siento que es un- ah algo algo que nos puede orientar mejor a entender esta noción\	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 42. Información de la docente		
Iniciación	D: y	m
	yo creo que esto nos llevaría\ a rescatar lo que habíamos comentado al inicio del curso\ que es la noción del campo \ lo que nosotros estamos viendo cuando organizamos todos estos datos son finalmente las reglas \ y:: lo que tendríamos que reflexionar es cómo es que nosotros podemos entrar a este juego \ siguiendo las reglas que nos permita ir involucrándonos en esto\	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 43. Información de la alumna		
Iniciación	Ga: doctora\	o
	también ahí en la misma lectura\ no/ cuando este- los doctores o xxx quieren acceder al campo de la investigación\ también habíamos hablado este sobre las camarillas\ no/ sobre el =amiguismo\ =	i
Respuesta	D: =ahá\ =	ac
Reiniciación	Ga: sobre las personas que están cerca de esos investigadores\ y que tal vez no han hecho tanto\ pero por el hecho de estar como amigos\ o estar en esa misma relación le da oportunidad de acceder al campo donde están los que- los que están hasta arriba\ no/	i
Respuesta	[no verbal]	ac
	D: no se llama amiguismo\ se llama capital social\	ob
Comentario	Ga: =ah:::\ = [asiente con la cabeza y sonríe]	dev
	G: =capital social\ = [sonríe]	
	E: =se llama {(?) aprovechar} las circunstancias\ =	
Intercambio 44. Información del alumno		
Iniciación	G: =algo relacionado con esto\ = y que es parte de la discusión actual\ y que me llamó mucho la atención\ con el {(?) eco} que	i

	acaba de decirlo\ que se está discutiendo\ la doctora de arriba\ comentó\ que que no había necesidad de que hubiesen maestros investigadores\ sino que los maestros se tendrían que dedicar a ser maestros\ y los investigadores se tendrían que dedicar a ser investigadores\ a mí me parece que el discurso va otra vez en esa parte de =poder\ =	
Respuesta	D: =ahá\ =	ac
Reiniciación	G: en este sentido del análisis\ que va en ese sentido de poder de decir espérense espérense\ vamos a seguir siendo {(?)elite}\ este- y los demás que se acomoden cada quien en su lugar\	i
Respuesta	D: sí\	ac
Reiniciación	G: no sé si ese ese era el sentido que ahorita quiero reflexionar\ o ya en el contexto de su exposición\ que era como para ser más eficiente\ como para que el docente sí se dedicara realmente a la docencia\ y diera resultados en función de la formación de los alumnos\ pero ya en en lo escondidito\ como que sí da esa apariencia de que- bueno\ investigadores a su investigación\ y docentes a su docencia\ en este otro dato de los mil seiscientos pues\	i
Respuesta	D: =ahá\ =	ac
Reiniciación	G: =o sea= que no necesitan esos mil seiscientos\ sino que siguen necesitando no sé ciento setenta o doscientos cincuenta\ pero bien\ bien dedicados\	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 45. Información de la alumna		
Iniciación	E: eso también va hacia la especialización\ no/ o sea a a volverte profesional en lo que estás haciendo\ porque también no sé cuando tú eres docente e investigador sí es un problema para la investigación\ y lo veíamos en el libro de Sandín\ no/ o sea como para dedicarte realmente a la investigación como tal\ sí necesitas profesionalizarte\ o especializarte en eso- creo\ yo yo lo veo más en eso más que en el sentido de darle- de seguir manteniéndolo como elite\	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Comentario	D: m:::-	dev
Intercambio 46. Información del alumno		
Iniciación	G: no de hecho así era el discurso\ o sea de hecho la ponencia trata de eso\ y de cómo =eficientar\ =	i
Respuesta	E: =mhm\ =	ac
Reiniciación	G: pero me me voy un poquito a lo- =a entre líneas\ no/ a entre líneas\ como también se pudiera interpretar\ no/=	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 47. Información de la alumna		
Iniciación	E: =a buscar el lado oculto\ a buscar el lado oscuro de decir seguimos siendo los que manejamos las reglas\ =	i
Respuesta	G: sí\	ac
	en ese sentido creo que sí\	ob

Intercambio 48. Información de la docente		
Iniciación	D: me::- voy a regresarme un poquito aquí\\ e::- no sé\\ bueno Gerardo y Ricardo\\ se acuerdan cuando fuimos a la preparatoria\\ a trabajar con los maestros de preparatoria\\ acerca de e::- qué es la investigación educativa\\ y cómo ellos podían incluirse en la investigación educativa\\	c
	planteábamos que:: la orientación que puede tener la investigación educativa\\ cómo la definimos nosotros\\ tiene que ver mucho en cómo entendemos esta relación entre docencia e investigación \\ o sea digamos un maestro de preparatoria\\ que quiera hacer investigación educativa\\ no puede hacer investigación educativa\\ este- diciéndole\\ no le podemos decir\\ no sé\\ métete al campo de la investigación educativa\\ verdad/ relaciónate con tal o tal o fórmate\\ como que está más aleja- más lejana su su posibilidad\\ sí/ entonces se han definido como que distintos modelos para esto\\ y planteábamos que hay como que dos líneas generales\\ una donde está el investigador que se siente investigador \\ y que apoya la docencia \\ y otra donde estaría el docente \\ que se siente docente \\ y que lo que quiere hacer es investigación sobre su propia práctica\\ si ustedes se fijan esto es lo que nos va definiendo las posiciones éstas muy rígidas o muy laxas de lo que puede ser la investigación\\ entonces por ejemplo el investigador que realiza docencia\\ nos permite e:: plantear dos modelos distintos\\ la investigación para la docencia\\ en donde decimos tomamos como objeto de estudio lo que está pasando en la docencia\\ en las clases\\ y- pero nos sentimos investigadores\\ y hacemos algo para transformar esta realidad\\ no nos vemos como docentes\\ nos vemos como investigadores\\ supónganse nosotros que queremos saber qué pasa en el nivel medio\\ y vamos a las escuelas\\ y asistimos a hacer observaciones\\ o un poco el ejercicio al que estamos sometidos hoy\\ hoy día aquí con la maestra Elsa\\ que nos están observando\\ es esta idea\\ la del investigador que se acerca a la docencia pero para hacer investigación\\ esto es lo que Latapí llamaría investigación en educación \\ sí/ el otro sería el investigador que es investigador\\ y apoya la docencia\\ dando como que los cursos de metodología\\ o los cursos que tienen que ver con enseñar a otros a hacer investigación\\ éste podría ser el modelo de Ricardo Sánchez Fuentes\\ y es lo que Latapí llamaría investigación sobre educación \\ en el comie\\ en el sni\\ en el conacyt\\ en todas estas grandes instancias que definen la política sobre la investigación\\ particularmente sobre la investigación educativa\\ éste sería el modelo del investigador\\ el investigador que se siente investigador y que se acerca a la docencia para investigarla\\ sea para resolver un problema práctico\\ o sea para conocerlo\\ en el otro caso\\ el docente digamos que quiere hacer investigación\\ aparecen otros modelos\\ digamos que son como que modelos alternativos\\ pero no crean que estos modelos alternativos no se discuten entre los investigadores del comie\\	i

	también se discuten\ tan se discuten digamos que hay comunidades académicas que están a favor digamos de definir la investigación desde uno de esos otros modelos\ por ejemplo el maestro como investigador \ ésta es la idea de que investigamos sobre nuestra propia práctica y lo que tenemos que hacer es convertir al docente en investigador \ no interesa tanto generar conocimiento sino:— que el investigador pueda actuar en su contexto\ es difícil de llevar a la práctica\ dice ahí este modelo\ y es esto que nosotros llamamos como investigación acción \ sí se acuerdan de este modelo/ que es un modelo digamos metodológico propio del paradigma de la teoría crítica\ entonces\ muchos de los investigadores\ aunque han llegado a tener este rango de grandes investigadores\ seguirían defendiendo la idea de que la investigación educativa tiene que regirse por este modelo\ no podemos hacer investigación\ en educación\ si no somos docentes\ pero es un modelo digamos\ el otro es la investigación como una estrategia para la docencia \ esto es como una propuesta pedagógica\ o sea la idea de que todos los docentes lo que tendrían que hacer es promocionar\ las habilidades de investigación en sus estudiantes\ entonces si yo estoy dando un curso de historia\ a mí lo que me interesaría más que los niños aprendieran los datos\ lo que me interesaría es que ellos aprendan a investigar sobre la historia\ igual si doy un curso de química\ un curso de física\ un curso de lo que sea\ la idea es que lo que dese- lo que podamos desarrollar en el niño sean estas capacidades relacionadas con la investigación\ entonces aquí la investigación se convierte en una estrategia\ =docente\ =	
Respuesta	[no verbal]	ac
	L: =docente\ =	ob
Reiniciación	D: una estrategia de enseñanza\ y la otra posibilidad tiene que ver con cómo la investigación puede servirnos para profesionalizar a los docentes\ o sea\ qué es lo que el docente debe de saber\ se supone que son resultados de— de lo que se ha investigado\ qué es lo que el docente debe de saber\ entonces vamos a ver que han dicho los grandes investigadores\ por ejemplo la comunidad que trabaja matemática educativa\ vamos a ver qué es lo que han encontrado para que nosotros diseñemos un currículo\ que nos permita que los maestros que enseñan matemática en las secundarias\ puedan hacerlo mejor\ y se actualicen\ o igual la idea de que profesionalicemos al docente\ enseñándole a investigar \ porque nosotros pensamos que un docente que no sabe investigar\ pues no va a poder promocionar la capacidad de investigación entre sus estudiantes\ ahora\ cuál es mejor o cuál es peor\ no hay\ la cuestión es que hay distintas maneras de entender la investigación\ esto es cuan- esto es lo que se debate cuando decimos\ qué es lo que es investigación\ es producto de lo que hacen los investigadores\ o es producto de lo que hacen los docentes\ esto es lo que nos lleva a decir una definición restringida\ o una definición más laxa\ cuál es la definición que	i

	domina en el comie\	
Respuesta	[no verbal]	ac
	E: =la que xxx\ =	ob
Reiniciación	D: =la que domina\ = digamos la hegemónica\ sería ésta\ que es la de Latapí\ que nos divide en xxx investigación en educación\ e investigación sobre educación\ y más particularmente sobre educación \ ésta es la que está como que definiéndose\ qué es lo que hace el investigador aquí\ apoya para formar investigadores\ cómo los formal ah bueno hay estrategias específicas\ la que nosotros conocemos es la de Sánchez Fuentes\ no/ esta idea de que el que se está formando tiene que acercarse al investigador\ a manera de un trabajo artesanal\ pero no es la única\ verdad\ es::ta és::ta:: de González Casanova\ que es dar talleres\ sí talleres de investigación\ entonces ya estamos formando investigadores\ hay varias propuestas\	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 49. Fronterizo		
De enfoque	D: bueno\	m
	esto es para e:-- plantear cómo es la cuestión de la definición de la investigación\ aquí vamos más o menos con los investigadores\	con
	Xs: mhm\	ad
TERCERA TRANSACCIÓN: LOS POSGRADOS		
Movimiento		Acto
Intercambio 50. Fronterizo		
De enfoque	D: seguimos con los posgrados/	ms
Intercambio 51. Elicitación de la docente		
Iniciación	D: por qué son importantes los posgrados/ <4">	el
Respuesta	E: {(PP) porque van a enseñar este-} <6">	rep
Reiniciación	D: hace ratito decíamos\ los que son doctores son los que se consideran =investigadores\ =	p
Respuesta	E: =investigadores\ =	ad
Reiniciación	D: entonces\ si no fortalecemos\ la formación a nivel de posgrado\ no vamos a tener nosotros los investigadores que estamos\ esperando\ entonces se supone que este gran boom que ha habido de apertura de posgrados en educación tiene que ver con esta necesidad de formarse--\ de formar\ a los recursos para la investigación\	p
	qué dice Weiss sobre los posgrados\	el
Respuesta	E: que en la maestría hay un setenta por ciento\ y que en el doctorado sólo apenas alcanza el siete por ciento\ y que las las matrículas de doctorado empezaron a aumentar en el noventa y tres\	rep
Comentario	D: ahá\	dev
Respuesta	E: no\	rep
Intercambio 52. Elicitación de la docente		
Iniciación	D: de del noventa y tres para acá\	el

Respuesta	E: empezó a aumentar la matrícula del pos-- del doctorado\\	rep
Comentario	D: sí\\	dev
	empezaron a aumentar incluso los programas de doctorado\\ incluso en el estado de Chiapas\\ la Facultad de Humanidades es en mil novecientos noventa y tres cuando abre el-- la maestría en:: educación superior\\ digamos sería como uno de los programas pioneros en educación\\ en el estado de Chiapas\\	ob
	G: {(P) Chiapas}\\	dev
Intercambio 53. Elicitación de la docente		
Iniciación	D: pero	m
	qué pasa con estos posgrados\\ según Weiss\\ son muy buenos \\ o son muy malos \\	el
Respuesta	E: no\\ que esta expansión\\ da esa-- o crea la duda entre la calidad\\ no/ porque se han abierto tan-- es tan::-- evidente la necesidad de que existan estos posgrados\\ que se abrió la puerta ahí sin-- como que sin un filtro\\ no/ es lo que xxx\\	rep
Comentario	D: ahá\\	dev
Intercambio 54. Elicitación del alumno		
Iniciación	Da: doctora\\	o
	e:: una pregunta\\	c
	cuando hablamos realmente del concepto de posgrado\\ siempre tiene anexo el concepto de investigación/	el
Respuesta	D: siempre \\ =sí\\ =	rep
Comentario	Da: =siem=pre\\	dev
Intercambio 55. Información del alumno		
Iniciación	Da: e:: entonces\\ pero/	m
	yo siento que a veces e::-- yo creo que esas instituciones en Tuxtla que se han abierto infinidad de posgrados no no lo tienen cla::ro\\ o sea no tienen claro este concepto de que están formando investigadores\\ e::-- porque <3"> yo escuchaba a no sé quién estudiar una maestría\\ no/	i
Respuesta	D: mhm\\	ac
Reiniciación	Da: y y realmente quieren estudiar una maestría ya sea en cualquier--	i
Respuesta	D: sí\\	ac
Reiniciación	Da: contaduría y toda esta parte\\ pero yo yo tal vez esté mal pero cuando escucho maestría\\ escucho esta posibilidad de de de ser maestro\\ pues\\ no/ de ser maestro y comúnmente en en un un trabajo un contador con maestría pues este <3"> no se me hace algo lógico\\ se me hace yo en el campo de la docencia\\ de la investigación\\ y comúnmente en un un este-- en el gobierno un un contador que tiene maestría yo se me hace se me hace algo que no no tiene funcionalidad\\ {(PP) digo yo\\ =no sé\\ =	i
Respuesta	[no verbal]	ac
	Ro: =no cabe\\ =	ob
Comentario	R: no cabe\\	dev
Intercambio 56. Información del alumno		

Iniciación	D: Rodrigo\	n
	Ro: igual un poquito antes de- no a partir del documento\ sino en un principio\ las primeras lecturas que comentábamos sobre esto\	c
	argumentaban que la maestría era para formar maestros\ es decir solamente le servían para lograr grado académico a la gente que se dedicaba a la docencia\ entonces\ la justificación era- por ejemplo\ una maestra de química de Tapachula\ por ejemplo\ también tenía maestría en química\ pero era para fortalecer la docencia\ y ya después en los últimos años\ creo que ya viene esta:: presunción\ o no sé a partir de qué\ que hay que formar investigadores también\ no sé si fue a partir de esta problemática del docente a investigador\ es decir a partir de la exigencia de que el docente también tiene que ser investigador\ en esta necesidad de los años noventa\	i
Respuesta	D: ahá\	ac
Reiniciación	Ro: creo que viene de las presiones de las políticas\ los programa de fortalecimiento a la docencia\ la carrera magisterial\ yo por ahí lo veo\ me faltan datos todavía\ pero creo que no hay una racionalidad así como que científica para decir en la maestría tienen que haber investigadores\ cre::o\ todavía\	i
Respuesta	D: ahá\	ac
Reiniciación	Ro: mi {(?) didactismo}\ no\ y\ algunos dicen siguen manteniendo la idea que xxx\ no\ la que dice Daniel\ que es muy práctica\ si un contador con maestría para qué \ o sea en el sector público no va a ayudarlo en absolutamente en nada\ porque no da clases\ y ahora ya creo que está esta idea\ que muchos programas ya están metiéndole materias de investigación y todo\	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio fallido		
	D: ahora bien-\	m
Intercambio 57. Información del alumno		
Iniciación	D: a ver	m
	sigue =Leonardo\ =	n
	L: =pero yo he= visto que en el caso de empresas como pemex\ por ejemplo\ donde los e:::- empleados van por escalafones ascendiendo a categorías\	i
Respuesta	D: mhm\	ac
Reiniciación	L: como que es requisito para ellos el tener grado de estudios superiores\ maestría\ =pues=	i
Respuesta	D: =sí\ =	ac
Reiniciación	L: para escalar xxx\	i
Respuesta	D: ahá\	ac
	tiene que ver con un requisito\ para poder escalar\ digamos laboralmente\	ob
Intercambio 58. Elicitación del alumno		
Iniciación	G: este\ una pregunta\	c

	Weiss este— tomó en cuenta la facultad de humanidades para hablar sobre su doctorado\ o no/ [Gerardo orienta su cuerpo y su mirada hacia la docente]	el
Respuesta	D: sí\ cuando hacen el conteo de posgrados\ se supone que hacen el conteo a nivel nacional\	rep
Intercambio 59. Información del alumno		
Iniciación	G: me refiero a la calidad\ porque en en el curso inductivo también el doctor Cabrera nos explicaba\ que cuando era maestría en edu— maestría en educación superior\ este— se quiso extender tanto\ no sé si por moda o por política\	i
Respuesta	D: mhm\	ac
Reiniciación	G: que al tener muchos planteles\ lo que faltaba eran los maestros o doctores que pudieran favorecer el fortalecimiento académico\ y que entonces era mucho desgaste\ y las metas los objetivos de de calidad\ no se cumplieron\ entonces hubo mucha problemática en ese sentido\ y me parece que un poco tiene que ver\ no sé si en esta reflexión de Weiss\ de que así fue sucediendo en todo el país\ al principio en el centro\ que obviamente no había maestros ni doctores\ que de alguna manera pudieran transmitir esa forma=ción\ =	i
Respuesta	D: =ahá\ =	ac
Reiniciación	G: y que fue un poco más con la experiencia\ y quizás de que te tenías que ir al extranjero\ a a crear tu doctorado\ para que tú pudieras traer esas experiencias\ y ya finalmente en ese párrafo\ habla de estos diferentes recursos para poder fortalecer la calidad\ xxx incrementar recursos adicionados como competencia\ para que los posgrados pudieran competir por esos recursos y tratar de fortalecer\ la calidad \ que ahora me llama la atención\ porque en esta maestría\ pues básicamente hemos tenido doctores\ o sea no no han sido este— maestros\ los que nos han dado\ o sea si han sido maestros\ con ciertas experiencias\	i
Respuesta	D: =mhm\ =	ac
Reiniciación	G: =pero= han sido también los doctores que nos =han=	i
Respuesta	D: =sí\ =	ac
Reiniciación	G: dado los cursos\ ya como que en otra lógica de intentar dar calidad\ y ya no con la lógica de de dar cantidad\	i
Respuesta	D: mhm\	ac
Reiniciación	G: que eso tiene que ver justamente con xxx\	i
Respuesta	D: sí\	ac
Intercambio 60. Información de la docente		
Iniciación	D: bueno\	m
	lo que pasa es que habría que ubicarnos tal vez en el tiempo que está escrito el artículo\ los datos que está manejando Weiss son del dos mil tres\ digamos los más recientes\ y el programa que ustedes están cursando se abrió en septiembre del dos mil tres\ entonces cuando hacen el conteo de los programa de posgrado\ lo que hacen es ver cuántos están registrados ante la secretaría de educación\	i

	<p>entonces seguramente la unach tenía registrado el de educación superior\\ como mínimo\\ entonces ese aparece en las estadísticas\\ no tiene una referencia especial\\ aparece como un número\\ ahora\\ en cuanto a los estudios\\ de nivel superior\\ de nivel superior\\ e:: nosotros consideramos que existen estudios de pregrado\\ y de posgrado\\<3"> de pregrado es antes de obtener el grado\\ que serían los estudios que nosotros denominamos de licenciatura\\ y de posgrado\\ que serían los estudios que actualmente denominamos como especialidad\\ como maestría\\ y como doctorado\\ así estaría establecido\\ se supone que el modelo tradicional\\ en el cual se llevan a cabo estos estudios de educación superior\\ es en la universidad\\ y la universidad\\ como institución\\ está definida porque cumple con ciertas tareas\\ que hoy en día se llaman tareas sustantivas\\ pero que tienen que ver con la transmisión\\ y con la generación de conocimientos\\ entonces fíjense\\ que la vida universitaria no puede existir si nosotros nos dedicamos a dar sólo clases\\ porque eso implicaría cumplir una de las funciones\\ que es transmitir los conocimientos\\ pero los conocimientos que transmitimos\\ en dónde se están generando\\ {(?) bueno} nosotros estamos acostumbrados a leer libros del extranjero\\ lo que dijeron los grandes teóricos\\ y esto\\ pero la idea del nivel superior\\ la idea de la universidad\\ es pensar que es en la universidad donde se generan estos conocimientos\\ entonces\\ quiénes son los que transmiten los conocimientos\\ los que los están generando\\ la idea de la vida de la academia\\ implica esto de que estamos investigando\\ estamos conociendo nuevas- cosas\\ y esto es lo que nosotros estamos transmitiendo\\ en teoría\\ actualmente nuestras universidades tienen una tarea\\ una función sustantiva más\\ que es esta idea de la vinculación\\ o sea esto que conocemos\\ y esto que transmitimos\\ debe de servir para- ponerlo al servicio de las necesidades de la sociedad en la cual- se llevan a cabo los procesos de formación\\ entonces la idea de un profesional\\ es la idea de esta persona que llega a la universidad\\ y que aprende\\ y que este proceso de aprendizaje\\ le lleva tanto a producir\\ como a transmitir conocimientos\\ entonces\\ desde este sentido\\ la investigación siempre ha estado ligada al nivel superior\\ de ahí la importancia que tienen las universidades\\ en dónde es donde se lleva\\ a cabo\\ en su mayoría\\ la investigación\\ es en las universidades\\ desde luego que los modelos de universidad\\ son también muy variados\\ no/ o sea hay universidades que sí cuentan con la infraestructura necesaria para llevar a cabo la investigación\\ y la transmisión\\ y hay universidades que no cuentan con los elementos necesarios\\ y entonces generalmente se quedan a nivel sólo de la:- transmisión de los conocimientos\\ con el- con la apertura de la matrícula\\ en el sistema de educación superior\\ que veíamos como uno de los primeros puntos\\ que le sirven a Weiss para iniciar este</p>	
--	---	--

	<p>diagnóstico\ \ lo que nosotros nos damos cuenta es que entonces\ llega muchísima gente a la universidad\ se habla incluso de un periodo de masificación de la- de las universidades\ \ y este pe-este proceso de masificación tiene que ver entonces con la apertura de que la universidad ya no basta\ entonces hay que abrir nuevas opciones de formación\ a nivel superior\ y esas nuevas- esas nuevas- instituciones\ son por ejemplo tecnológicos\ son por ejemplo centros\ tienen que ver con la iniciativa privada que viene a ayudar\ entre comillas\ verdad\ no crean que con un sentido muy altruista\ pero viene de alguna manera a poder atender a esta gran demanda que existe actualmente\ en nuestro país\ \ entonces se decía\ el nivel superior\ es el nivel que está ligado a la investigación\ \ pero dadas las condiciones en las cuales se llevan a cabo los procesos de formación profesional en nuestro país\ que son condiciones marcadas por la carencia\ por la escasez\ pues entonces muchas universidades se han quedado sólo a manera de transmisión\ \ como se crece la matrícula\ ya no sólo se abre el pregrado\ sino que ahora las universidades abren el posgrado\ entonces se empieza a plantear\ la necesidad de que el pregrado sea solo- docencia\ y que el posgrado asuma la función de la investigación\ \ entonces\ el posgrado es donde vamos a llevar a cabo la investigación\ \ esta idea de la maestría\ no tiene que ver con la idea de ser maestro para dar clases\ sino que tiene que ver con la maestría de que sabemos dominar algo\ por ejemplo\ cuando un este pianista toca muy bien el piano\ decimos ah:: tiene mucha maestría\ no\ éste es-</p>	
Respuesta	[no verbal]	ac
	E: la capacidad\ no\ =xxx=	ob
Reiniciación	D: =esta capacidad\ = que nos permite ser así como que lo máximo \ en lo que nosotros estamos desempeñándonos\ entonces un maestro en educación\ es un- una persona así como que buenísima \ para la cuestión de educación\ \	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 61. Información de la alumna		
Iniciación	E: pero entonces	m
	doctora\	o
	esa política de:: que en la licenciatura\ o sea si estamos hablando que el posgrado va a ser como e::- va a coadyuvar con la generación de conocimiento a través de la investigación\ e:: esta política\ para tratar de elevar los niveles de calidad\ de que lograr el grado en la licenciatura con la obtención del posgrado\	i
Respuesta	D: ahá\	ac
Reiniciación	E: o sea hay muchas instituciones educativas lo usan así\ no\	i
Respuesta	D: sí\	ac
Reiniciación	E: o sea necesito un año de posgrado\ para poder acreditar mi licenciatura\ y finalmente se quedan a la mitad\ ya que consiguie=ron\	i

Respuesta	D: =sí\=	ac
Reiniciación	E: acreditar la licenciatura\ ahí se quedan\	i
Respuesta	D: sí	ac
	eso tiene que ver con un proceso de abaratamiento\	ob
Comentario	E: ahá\	ad
Respuesta	D: digamos de los certificados\ y de los grados\ sí\ ahorita ser licenciado de ninguna manera nos asegura que sepan hacer investigación =en ninguna área de conocimiento\=	ob
Intercambio 62. Información de la alumna		
Iniciación	E: =ni aun así con la maestría\= tampoco\	i
Respuesta	D: =claro que no\=	ac
Reiniciación	E: =porque nada más= como un mero requisito\	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 63. Información de la docente		
Iniciación	D: ahora\	m
	ésta es otra cuestión importante\ en los últimos años \ y es una cuestión que también refiere Weiss después\ en los últimos años incluso\ la investigación no sólo se traslada al posgrado\ se traslada al doctorado\ y dentro de poco se va a trasladar al posdoctorado\ porque va creciendo\ esta necesidad de formación\ y ya vieron ustedes que formar investigadores no es tan fácil\ y con esta escasez de recursos\ entonces se va diciendo\ entonces que la investigación sólo la hagan los meros meros\ actualmente \ actualmente en el conacyt\ hay una clasificación de las maestrías en profesionalizantes\ y en maestrías de investigación\<3"> {(DC) profesionalizante\<4"> y de investigación}\ [escribe en el pizarrón] eso quiere decir\ ya ni siquiera todas las maestrías tendrían porque formar investigadores\ incluso se:: flexibilizan las formas de obtención del grado\ aquí ya no tendrían porque hacer tesis\ para qué hacen tesis si no los estamos formando como investigadores\ sí\ que hagan un trabajo =que nos permita saber xxx\ =	i
Respuesta	[no verbal]	ac
	E: =de diez cuartillas máximo por favor xxx\=	ob
Reiniciación	D: van a saber hacer mejor su trabajo \ que por eso son profesionalizantes\ ahora\ en el ámbito de la investigación educativa\ tenemos el problema que les había comentado al finalizar la siguiente clase\ y que ahorita trataba yo de explicarles con ese esquema\ de que el profesionalizarnos en la educación\ implica también investigar sobre esto que estamos haciendo \	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 64. Información del alumno		
Iniciación	[no verbal]	n
	L: no vendría esto a como a tratar de subsanar- =las deficiencias- =	i
Respuesta	D: =claro\ =	ac
Reiniciación	L: del pregrado- finalmente\	i
Respuesta	D: sí\ sí \	ac

Reiniciación	L: a tratar de cubrir lo que no se xxx\ eso vendría a ser\	i
Respuesta	D: sí\	ac
	E: del pregrado\	ob
	D: y todo esto va desencadenándose también con la idea de que- Gerardo decía\ entonces aquí que den =clase los licenciados\ =	
Intercambio 65. Información del alumno		
Iniciación	L: =maestra	o
	pero- = pero- es como reconocer también\ el hecho de las deficiencias\ en los niveles anteriores\	i
Respuesta	D: claro\	ac
Reiniciación	L: =eso es\ =	i
Respuesta	D: =sí\ =	ac
	y pensar que en lugar de atender los niveles anteriores\ los vamos a ir solucionando si vamos ampliando los =niveles de formación\ =	ob
Comentario	L: =exactamente\ =	dev
Intercambio 66. Información del alumno		
Iniciación	Da: porque	m
	se supone	i
	doctora	o
	que- alguien que- bueno nosotros en la maestría en educación\ que que cuando entré yo a estudiar la maestría\ no sabía de Comenio\ no sabía de muchos conceptos\ se supone que los pedagogos\	i
	D: ahá\	ac
Reiniciación	Da: e:: ya manejaban estos conceptos\ e:: - se supone\	i
Respuesta	[no verbal]	ac
	D: {(?) ahora Rodrigo enseña tus} apuntes\ [risas]	ob
Intercambio 67. Elicitación del alumno		
Iniciación	Da: entonces\	m
	se suponía de que- o sea yo entiendo que cuando estás en la licenciatura\ hay ciertos elementos que no ven\ o porque- que no vieron\ o se supone que ellos ya deberían haber sabido todo esto que ya sa- - que no sabemos nosotros\	el
Respuesta	D: sí\ sí\	rep
Intercambio 68. Elicitación del alumno		
Iniciación	Da: el nivel de maestría era- cuando ya estamos en maestría\ es el nivel ya- más de especialización\ podría llamarse\	el
Respuesta	D: sí \	rep
Reiniciación	Da: de las mismas lecturas\ no sé\	el
Respuesta	D: sí\	rep
	de profundización\	ob
Comentario	Da: de profundización\ =verdad/=	dev
Respuesta	D: =sí\ sí\ =	rep
Intercambio 69. Información de la docente		
Iniciación	D: pero	m
	así digamos\ como cuando llegan a la licenciatura\ los que damos	i

	clases en licenciatura nos quejamos\ =de que=	
Respuesta	[no verbal]	ac
	E: =la prepa\ =	ob
Reiniciación	D: en la prepa no aprendieron\ cuando llegan a la maestría\ los que damos clases en maestría\ nos quejamos de que en la licenciatura no aprendieron\ los que dan clases en doctorado se quejan de que en la maestría=	i
Respuesta	[no verbal]	ac
	E: en la maestría no aprendimos\	ob
Reiniciación	D: no aprendieron\ pero eso tiene que ver= esto es lo que se cuestiona precisamente Weiss\ cuando dice\ es cómo manejamos esta relación\ tenemos ya muchos que se están formando\ en cantidad hemos crecido\	i
Respuesta	[no verbal]	ac
	E: =no en calidad\ =	ob
Reiniciación	D: =pero en calidad= parece que no lo estamos haciendo \ o sea las personas que estudian pedagogía\ por ejemplo\ en nuestra facultad\ estudian en grupos de cuarenta personas\ treinta y tantas o cuarenta personas\ entonces difícilmente puedes asegurar que las treinta y tantas personas\ van a aprender todo lo que se supone que tienen que= que aprender\ y si a eso le agregas todas las otras deficiencias que puede tener el proceso de formación\ en cuanto a infraestructura\ políticas\ este= incluso cultura\ cultura universitaria\ pues entonces:: esto va mal\ pero cuál es la solución que se ha encontrado\	i
Respuesta	[no verbal]	ac
	E: ir {(?) cerrando} xxx más\	ob
Reiniciación	D: ir derivando digamos la investigación hacia los niveles\ más altos\ entonces por ejemplo la maestría en educación\ la maestría en educación que nosotros tenemos ahorita\ cuando se diseñó se pensó con dos líneas profesionalizantes\ que era la de docencia y la de administración\ y con una línea de investigación\ que era= que es la de investigación educativa\ por eso se piensa entonces\ que quienes tienen que hacer tesis como resultado de una investigación\ son los que estudian esta línea\ y los otros no tienen porque hacer tesis\ porque lo que están haciendo es = profesionalizándose \ =	
Respuesta	[no verbal]	ac
	E: =profesionalizándose\ =	ob
Reiniciación	D: haciendo mejor su trabajo\ sí\ todos tienen el grado de maestría\ en el sentido de que todos son muy buenos \ saben hacer muy bien su trabajo\ pero:: en las áreas que les =compete\ =	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 70. Información de la alumna		
Iniciación	E: =pero	m
	en esa= es maestría\ y aparte dan un extra\ que sería la especialidad\	i

Respuesta	D: sí\	ac
Reiniciación	E: o es- o sea no/ o es este- porque se supone que nosotros no sólo contamos con la maestría\	i
Respuesta	D: ahá\	ac
Reiniciación	E: sino con la especialidad en administración o	i
Respuesta	D: =claro\ =	ac
Reiniciación	E: =investi=gación\ =entonces ahí sería\ =	i
Respuesta	D: =el grado el grado= que se otorga es el grado de maestro en educación\ por parte de la secretaría de educación\ y aparte se les da un diploma por la unach\ que es el de especialista en el área de conocimiento\	ob
Intercambio 71. Información del alumno		
Iniciación	Da: ahorita\ este la semana pasada\ este- hubo la feria de trabajo\ de mi escuela\ donde están ofertando las =diferentes escuelas\ =	i
Respuesta	[no verbal]	ac
	E: =la feria educativa\ =	ob
Reiniciación	Da: la feria educativa\ entonces este- llegaron muchas universidades de prestigio\ como la ibero\ las anáhuac\ y están manejando un nuevo concepto\ no/ que en tres años terminan la licenciatura\ un año más la especialidad\ y el otro año la maestría\ o sea que en cinco años ya salen con maes=tría los alumnos\ =	i
Respuesta	D: =sí\ ahá\ =	ac
Reiniciación	Da: entonces ahorita a todos los muchachos les gusta\ es el nuevo concepto\ no/ porque ya a los cinco años {(?) terminaban} la licenciatura\ ahorita ya salen con maestría\	i
Respuesta	Xs: [todos se ríen para expresar su incredulidad] [voces solapadas]	ac
	D: sí\	
	son modalidades que tienen que ver con esta necesidad de ir amoldando la obtención de grados\ o sea dentro de poco tener doctorado ya no va a ser suficiente\ entonces tendríamos que entrar a esta idea de los postdoctorados\ y ahorita decíamos no tienen como que la posibilidad de que la secretaría dé un grado de postdoctorado\ pero quizá en un futuro tenga que ser necesario\	ob
Intercambio 72. Elicitación del alumno		
Iniciación	Da: doctora\	o
	cuando hablamos de maestría de esto que usted mencionó\ que es uno maestro {(?) licenciado}\	c
	bue:no\	m
	el doctor es generador del conocimiento/ o sea genera nuevos conocimientos/	el
Respuesta	D: el doctor/	rep
Comentario	Da: sí\ el doctor\	dev
Respuesta	D: es que el- digamos que la figura que nos permite identificar a alguien que genera conocimiento\ es la figura de investigador\ el investigador es aquella persona que tiene la habilidad de generar	rep

	conocimientos novedosos\ o sea\ de descubrir algo novedoso\ sí\ entonces lo que estamos diciendo cuando se traslada la función de investigación hacia estos niveles\ suponemos que en estos niveles es donde se está generando el conocimiento\ en cualquier área\ sí\ eso que decías Daniel\ de los contadores\ no impor::ta \ o sea\ un contador\ {(AC) teóricamente}\ un contador que tiene el grado de maestría\ implica que podría generar conocimientos en su área\ que a lo mejor a nosotros nos parezcan ridículos\ los conocimientos que generan los contadores\ pero también son =necesarios\ =	
Comentario	E: =son vitales\ =	dev
	Xs: [risas]	dev
	D: sí\	dev
	E: son vitales\	dev
Respuesta	D: que tiene que ver con— digamos si no de dónde salen todas estas reformas fiscales\ y cálculos\ y formas\ tienen que ser producto de la investigación\ en esa área de conocimiento\	rep
Intercambio 73. Información del alumno		
Iniciación	L: yo he visto que también aquí el::— como que el meollo del asunto\ está en la— en el: desempeño\ que se vive en las escuelas\ desde el nivel básico hasta el superior\ porque como que se ha venido desvirtuando por la calidad educativa\ por la baja calidad educativa\ hace treinta años un— alguien egresado de primaria\ tenía un nivel pues bastante mayor que el que por ejemplo se tiene actualmente\ en la primaria\ no\ xxx niveles\	i
Respuesta	D: mhm xxx\	ac
Reiniciación	L: como que ahora pues— hay un mundo de diferencia\	i
Respuesta	D: sí\	ac
Reiniciación	L: entonces\ como que se corren los tiempos nada más\ la formación ahorita es más endeble\ más vacía\ y el tiempo se prolonga\	i
Respuesta	D: ahá\ sí\	ac
Intercambio 74. Información de la docente		
Iniciación	D: y	m
	ese es una— es una digamos de los logros que tienen quienes cuestionan la teoría del capital humano\ que han visto que lo que se ha provocado con esta idea de que— e:: pensar que la educación puede ser una inversión\ entonces todos los que se educan van a ser beneficiados\ por algún:: aumento o incremento económico\ no es tan cierto\ porque lo que pasa es que se van desvirtuando los grados\	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 75. Información del alumno		
Iniciación	L: dice aquel que como estuve aquí tres años\ yo ya aprendí xxx\ pero no es cierto\ no es cierto	i
Respuesta	D: mhm\	ac
Reiniciación	L: depende del compromiso\ de la necesidad de convicción\ xxx	i

	no tanto del tiempo que se está aquí realmente\ \	
Respuesta	D: sí\	ac
Intercambio 76. Fronterizo (fallido)		
De enfoque	D: ésa es la importancia de los posgrados\ verdad\ porque es en los posgrados en donde se supone que se están formando ahora\ los investigadores\ con todos estos este:::– <3">	con
	E: deficiencias\	ob
	D: sí\ con todas estas deficiencias\ \ o con todas estas precisiones\ \	con
Intercambio 77. Información del alumno		
Iniciación	Da: y:::	m
	todo el prestigio\ o sea que se lleva alguien que está estudiando una maestría o un doctorado\ más o menos la lectura\ es aquel que estudia en el extranjero\ no\ o sea comúnmente\ el que está estudiando doctorado en Europa\ e:: por este antonomasia tiene tiene prestigio\ no\ y alguien que no lo estudie aquí\ como que eso no\ [niega con la cabeza] y más aún si no es el centro\ si es alguna maestría\ entonces esa esa manera de concebir el postgrado\ e:: tiene mucho que ver con esa necesidad\ creo yo\ o de esos parámetros que realmente que manejan los las instituciones\ sí\ el capital social\ simplemente\ \	i
Respuesta	D: sí\ sí\ \	ac
	eso tiene mucho que ver con las áreas de conocimiento\ y con las instituciones\ porque ahora como ya en nuestro país tenemos\ muchas instituciones que ofrecen posgrados\ \ e:: a veces:: hay–\ en áreas de conocimiento que digamos estudiar en una institución mexicana\ esta área de conocimiento\ es así como que lo máximo\	ob
Comentario	E: muy reconocido\	dev
Respuesta	D: muy reconocido\ pero en otras áreas de conocimiento\ si estudiar en México no es muy bueno\ y entonces se van hacia otros países\ tiene mucho que ver con áreas de conocimiento\ y con en dónde están estas instituciones\ \	ob
Intercambio 78. Información del alumno		
Iniciación	L: se asegura que esa es la función de la–\ la certificación de estudios\ no\ \ que a nivel mundial sea del mismo nivel académico\ \	i
Respuesta	D: claro\	ac
	ahora con esta idea de la globalización\ y los efectos de la globalización en la educación superior\ lo que se está provocando es esto\ que las instituciones certifiquen sus programas\ y entonces a nivel internacional vamos a tener\ este–\ como un listado\ digamos\ en qué instituciones\ y en qué áreas de conocimiento somos buenos\ los distintos países\ \	ob
Comentario	E: como punta de lanza\ \	dev
Intercambio 79. Información de la docente		
Iniciación	D: bueno\	m

	de los datos que tenemos aquí\ decíamos::\ había muchos posgrados\ no/\ en el año dos mil dos dice Weiss\ está la página ochenta uno\ había doscientos setenta y un programas de maestría en educación \ en nuestro país\ y treinta y cuatro de doctorado\ \ y en el siguiente párrafo hace la aclaración\ que en el año dos mil\ de todos éstos-	i
Respuesta	[no verbal]	ac
	E: sólo había cuatro\	ob
Reiniciación	D: sólo-\ había cuatro de doctorado\ y once de maestría\ =que estaban registrados como--=	i
Respuesta	[no verbal]	ac
	E: =de doscientos setenta= y uno sólo once\ y de treinta cuatro\ sólo cuatro\	ob
Comentario	D: exactamente\	dev
Reiniciación	=estaban registrados como doctorados de calidad\ =	i
Respuesta	[no verbal]	ac
	E: =porque en proporción eran más los de doctorado\ =no/\	ob
Comentario	D: mhm\	dev
Respuesta	E: porque si tomamos las once de las doscientos setenta y uno\ es menor que del treinta y cuatro\ de doctorado\ \	ob
Comentario	D: así es\ \	dev
SEXTA TRANSACCIÓN: TEMAS Y CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA		
Movimiento		Acto
Intercambio 169. Fronterizo		
De enfoque	D: vemos lo de la calidad/\	ms
	G: sí\	ad
Intercambio 170. Elicitación de la docente		
Iniciación	D: a ver	m
	Rosalía\	n
	te toca a ti acerca de los temas\ y la calidad de la investigación\ <4">	el
Respuesta	R: bueno\	ac
	ahí primeramente nos este- nos menciona\ este- inicia este apartado precisamente de que- por ejemplo la investigación educativa en México\ no está digamos e::- bien este consolidada\ organizada por disciplinas\ como en otros países\ no/\ entonces digamos que esta problemática\ lo veo así como una problemática en México\ esta cuestión de que no no hay una buena organización digamos\ o no sé si lo estoy viendo muy drástico\	rep
Comentario	D: mhm\	dev
Respuesta	R: y cómo esto de alguna manera e::- digamos empieza a predominar\ o empieza a este:: determinar\ que puede existir este desarrollo educativo dentro de las mismas instituciones\	rep
Comentario	D: mhm\	dev
Respuesta	R: e::-\ entonces esto::/\ ah este bueno empieza a decir que aparece también en lo más de treinta campos que aparecen tales actividades\ y entonces ahí empieza a hablar de la organización\ e:: se ha	rep

	mantenido digamos relativamente estable\	
Comentario	D: =mhm\ =	dev
Respuesta	R: =esta= situación\ en los últimos diez años\ y sobre todo el conjunto de los temas\ la mayoría corresponde a lo que se llama el desarrollo educativo del país\ yo creo que los xxx menciona en cuanto a los temas y calidad de la investigación\ habla sobre- de de nuestra e::- la forma actual en que se está manejando\ e::- bueno y dice que sobre todo habría que analizar los estados de conocimiento\ de cómo se están abordando estos temas de investigación educativa en México\	rep
Intercambio 171. Información del alumno		
Iniciación	Da: pues sí\	m
	este- una parte importante también que menciona que que- con cada país\ tiene una característica muy especial en investigación educativa\ y realmente lo que le interesa a los investigadores educativos\ bueno no es lo que necesariamente les interese\ pero más o menos se vislumbra el estudio\ es sobre el desarrollo educativo\ porque México es un país muy sui géneris pues\ hay mucho mucha mucha este deficiencia en el aspecto educativo\ entonces comúnmente los estudios tienen que ver con nivel medio\ porque la mayoría de los estudiantes están en el nivel medio\ y mucho tienen que ver con matemáticas\ el estudio de las matemáticas\ sobre lectoescritura también\ y:: tiene e:: una visión así muy etnográfica\ porque la mayoría de los estudios tienen que ver con aspectos de que- dice que México es un país muy heterogéneo en el aspecto de etnografía\ no/	i
Respuesta	D: ahá\	ac
Reiniciación	Da: más o menos xxx\	i
Intercambio 172. Elicitación de la docente		
Iniciación	D: los temas están referidos en la página noventa y uno\ no/	el
Respuesta	Da: sí\	rep
Comentario	D: ahá\	dev
Intercambio 173. Información del alumno		
Iniciación	G: a mí\ a mí me llama- me llama mucho la atención un aspecto\ en el sentido de que los congresos nacionales\ son los que dan como rum:bo \ porque parece que hay una dispersión\ pero a partir de los congresos cada diez años da la posibilidad de temas\ este:: concensados\ y bueno que por ahí va\ por ahí nos tenemos que meter\ porque dice bueno también la calidad tiene que ver con que no estén haciendo todos cada quien lo que se le ocurra\ sino que tiene que ver también con consensos\ y tiene que ver- y eso nos da la posibilidad los congresos nacionales\	i
Respuesta	D: ahá\	ac
Reiniciación	G: entonces\ cuando decía hace rato de que- bueno cómo/ qué es lo que producen los investigadores\ y tiene que ver también cómo se forman y consolidan los investigadores\ pues tiene que ver con esas actividades que aparentemente no {(?) se hace} investigación\	i

	pero congresos\ este que vengan otros doctores a dar este- temas\ que uno se involucre\ con otras personas\ para que entonces haya una discusión más allá de una formación muy cerrada\	
Respuesta	D: sí\	ac
Intercambio 174. Información de la docente		
Iniciación	D: la idea de:- de que los congresos fortalecen el campo\ es porque:: los congresos se organizan a partir de esta definición de las áreas\ las que aparecen aquí en la página noventa y dos recuerden que ya ahorita están\ superadas\ hay que entrar a la página del comie\ les había yo pedido que entraran para ver dónde podrían inscribir\ se acuerdan\ su tema de investigación\ sí\ y vemos que actualmente hay más áreas temáticas\	i
Respuesta	G: sí\	ac
Reiniciación	D: pero- es lo que permite dar cierta coherencia al trabajo que se lleva a cabo por parte de los investigadores educativos\ los que trabajan un tema\ de acuerdo a una perspectiva\ o que discuten sobre cómo abordarlo pero que tienen en común ese tema\ que es lo que =nos agrupa\ =	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 175. Elicitación del alumno		
Iniciación	Da: =sí más o menos= ese congreso que va haber\ son estos temas verdad\	el
Respuesta	D: más o menos son éstos\ =sí\ =	rep
Comentario	Da: =sí\ =	dev
Respuesta	D: se ampliaron más pero la base siguen siendo =éstos\ =	rep
Comentario	Da: = sí\ =	dev
Intercambio 176. Elicitación de la alumna		
Iniciación	La: doctora\	o
	qué nos trata de decir cuando dice\ o menciona que son treinta campos\	el
Respuesta	D: =ahá\ =	ac
Reiniciación	=en los= últimos diez años\ y que han mantenido- se han mantenido relativamente estables\	el
Respuesta	mhm\	ac
Reiniciación	estables en qué\ estables en la cantidad\ o sea no no--	el
Respuesta	D: no\ estables en que esos son los campos sobre los cuales se están trabajando\	rep
	E: y la definición de ellos\ =no/=	
	D: =ahá\ =	ac
	D: nos llevaría a ver qué es lo que se está investigando\ sobre la educación\ entonces por ejemplo en el cuadro dos que aparece en la página noventa y dos\ lo que viene con cursivas\ serían las áreas temáticas\ y lo que viene con las letras ya sin cursivas\ son los campos\ <4">	rep
Intercambio 177. Información de la docente		
Iniciación	{(PP) entonces}\	m

	se acuerdan que uno de los objetivos\ de este curso\ es que ustedes puedan escribir su tema de investigación en uno de estos campos\ de éstos y de otros que están ahorita propuestos\ no/ entonces la idea es ir visualizando estos campos\ =por ejemplo=-	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 178. Información del alumno		
Iniciación	Da: =pero	m
	parece= ser\ me he dado cuenta\ que en esta parte de la cursiva\	i
Respuesta	D: ahá\	ac
Reiniciación	Da: otro tema que se ha agregado es el de la innovación tecnológica\ no/	i
Respuesta	D: ahá\	ac
Reiniciación	Da: la innovación educativa más o menos\ aparece aquí que está dentro de políticas\ =no/=	i
Respuesta	D: =ahá\ = sí\ sí\	ac
	aparece como nuevas tecnologías =de la educación algo así\ =	ob
Comentario	Da: =de la educación algo así\ =	dev
Reiniciación	Da: como =una nueva área\ =	i
Respuesta	D: =una nueva área\ = sí\	ac
	ahorita hay más campos\ =sí\ =	ob
Comentario	Da: =sí\ =	dev
Intercambio 179. Información de la docente		
Iniciación	D: pero	m
	la idea es que- la vez pasada Daniel preguntaba\ y sobre qué voy a escribir\ la idea es qué es lo que estamos investigando cada uno de nosotros\ y sobre eso que estamos investigando\ ver en qué campo este se puede este:: trabajar\	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 180. Elicitación de la alumna		
Iniciación	La: doctora\	o
	a mí me entró una duda	c
	en la página noventa y uno\ un párrafo- donde dice\ no hay que olvidar que estos estudios han podido mostrar los mecanismos que obstaculizan\ y facilitan los campos de las instituciones\ como que si- como que si surge una incoherencia entre facili- entre obstaculizan y facilitan\	el
Respuesta	D: por qué/	rep
Reiniciación	La: no sé\ como que- estos campos nos ayudan\ pero de igual manera este nos perjudican/	p
Respuesta	D: ahá\	ac
	R: {(PP) obstaculizan xxx\ [se dirige a Larisa]	rep
Comentario	La: sí\	dev
	obstaculizan no les entiendo\ [se dirige a Rosalía]	ob
Respuesta	D: es que eso- va referido con el tipo de investigación a la que hace- se está proponiendo\ recuerdan que habíamos comentado que Weiss tiene la idea de que en la investigación educativa prevalece mucho lo cualitativo \ y tendríamos que estar recuperando más	rep

	cuestiones cuantitativas \ sí\ entonces\ dice aquí que en los últimos años\ en diferentes documentos internacionales\ se está solicitando que se fortalezca la investigación cuantitativa \ y que—\ a la par de eso se está descalificando a los estudios cualitativos \ entonces dice\ el que estemos—\ el que hemos—\ el que hayamos estado haciendo estudios cualitativos \ es lo que nos ha permitido o::—\	
	E: facilitar los cambios en las institu=ciones\ =	ob
Comentario	D: =ahá\ =	dev
Respuesta	E: para identificar ciertas {(?) cosas}\	ob
Comentario	D: facilitar pero =también este obstaculizar=	dev
	E: =también obstaculizar\ =	dev
Intercambio 181. Información de la docente		
	D: o sea\	m
Iniciación	el que nosotros estemos haciendo solo este tipo de investigaciones cualitativas\ digamos aquí en Chiapas\	i
Respuesta	[no verbal]	ac
	E: =no importa\ =	ob
Reiniciación	D: =en esta institución\ = que estemos investigando esto\ es algo que nos ha facilitado la investigación\ o que nos la ha impedido\ en cada caso es distinto\ por eso nos la puede promover\ o nos la puede obstaculizar\ o sea nosotros podríamos decir a lo mejor nos la ha facilitado mucho \ porque resulta ser que ahora\ más o menos todos compartimos esta misma visión sobre lo que debe ser la investigación\ y todos hemos emprendido investigaciones\ y hemos podido entrar en contacto\ y vamos trabajando muy juntitos\ sí\ pero a lo mejor no \ a lo mejor decimos en esta otra institución\ el que se estén haciendo estas investigaciones ha hecho que otros investigadores sean excluidos\ entonces aquellos pobres que trabajan—\ un tema—\ que requiere forzosamente digamos los costos de la educación\ que lo hacen desde una perspectiva cualitativa\ han sido:: dejados de lado\ o la hemos hecho de tal manera la investigación cualitativa que a nadie convencen\ entonces\ es de baja calidad\ y no hemos podido sobresalir\	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 182. Elicitación de la alumna		
	R: maestra\	o
Iniciación	{(?) esta cuestión} de que obstaculiza\ también pue- pudiera verse por ejemplo\ cuando las mismas instituciones\ en donde uno realiza la investigación\ no no cede a estas informaciones\ o no no este facilita\ el acceso a la información\	el
Respuesta	D: o:: no facilita el acceso a la información\ o a lo mejor es más difícil que nosotros tengamos la disponibilidad\ por ejemplo de tiempo para hacer la investigación\	rep
Intercambio 183. Información de la alumna		
	R: porque—\	m
Iniciación	por ejemplo\	c

	se acuerda de que a mí me había dado una carta de presentación\ donde pedía el acceso a esa información sobre =eso\ =	i
Respuesta	D: =mhm\ =	ac
Reiniciación	R: y de repente\ pues no\ todavía no— todavía no\ y eso de alguna manera está justamente obsta- obstaculizando los avances\	i
Respuesta	D: ahá\ sí\	ac
Intercambio 184. Información de la docente		
Iniciación	D: o sea\	m
	pero eso no tiene tanto que ver con que sea cualitativa o cuantitativa\ o sea tienen que ver con que la institución a la que le estamos solicitando la información\ parece ser que no quiere proporcionarla\	i
Respuesta	[no verbal]	ac
	E: no quiere coadyuvar\	ob
Comentario	D: mhm\	dev
	La: yes\	dev
Intercambio 185. Información del alumno		
Iniciación	Ro: yo creo que también un:— problema bastante viejo\ debido a un— no recuerdo quien\ de que la política de que— en el momento en el que la institución te da el presupuesto\ o las vías para financiar tu proyecto\ desde ahí te están dando oportunidad de investigar\ pero va implícita la determinación\ y el obstáculo para desarrollar aquello que te guste o atrae\ lo que se está viendo es que finalmente hay que adscribirse a un grupo\ para estar en el campo\ =pues\ =	i
Respuesta	D: =mhm\ =	ac
Reiniciación	Ro: es una limitante\ ya dentro de la definición de lo que quiero yo estudiar\ en ese sentido creo se me hace más más grave \ porque la libertad de investigar lo que te gusta\ pues si va siendo un poco condicionada\ no no coartada totalmente\ pero si bajo cierto límite\ en ese sentido también hay un límite\	i
Respuesta	D: ahá\	ac
Reiniciación	Ro: la creatividad probablemente queda aniquilada un poco\	i
Respuesta	D: sí\	ac
Reiniciación	Ro: para caer más en el {(?) lineamiento}\	i
Respuesta	D: ahá\	ac
Reiniciación	Ro: de lo que el grupo quiere\ no/	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 186. Información de la docente		
Iniciación	D: o	m
	estamos haciendo investigaciones\ que al conacyt no le interesa financiar\ por ejemplo\ porque nosotros queremos hacer esta investigación\ sobre los significados que tiene:— la escuela para los jóvenes universitarios\ y el conacyt está preocupado por financiar cuestiones que tengan que ver con la solución al rezago educativo\ entonces\ esto es— por qué/ por qué el tipo de investigación que hacemos\ o el tema que elegimos\ y el procedimiento desde el cual lo planteamos\ puede entorpecer o puede favorecer nuestro	i

	desarrollo en el campo de la investigación educativa\ \	
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 187. Información de la alumna		
Iniciación	R: favorecer también incluso a la misma institución\ \	i
Respuesta	D: sí\ \	ac
Reiniciación	R: que le permita ver desde donde lo están {(?) funcionalizando}\ \ hacia donde va xxx\ \ a lo mejor y ahora sí que los lineamientos pudieran—\ digamos\ \ no favorecer tanto a la institución\ \ y esto permite vaya todo esto que dice el maestro\ \	i
Respuesta	Ro: claro\ \	ac
Intercambio 188. Información de la docente		
Iniciación	D: también\ \	m
	ahí hay una referencia importante\ \ que se ha hecho muchas veces en el sentido de que—\ lo que se investiga en educación superior es de mayor calidad \ \ que lo que se investiga en educación básica\ \ que se ha explicado\ \ con base en quiénes son los que realizan las investigaciones\ \ o sea generalmente sobre investigación básica\ \ realizan las investigaciones los normalistas\ \ o personas o investigadores cercanos a la upn\ \ y quienes realizan investigación sobre educación superior\ \ son los investigadores de estos grandes centros de investigación\ \ porque: esto facilita la investigación\ \ o sea tú estás trabajando en una institución de educación superior\ \ y entonces puedes investigar sobre esto mismo\ \ sobre este mismo contexto\ \ en el cual te desempeñas\ \ y esto te facilita mucho\ \ el acceso a la información\ \ el conocimiento del contexto\ \ sí\ \ la posibilidad de entrevistar a las personas\ \ entonces suponemos que este grado de profesionalización\ \ digamos\ \ de los investigadores en el nivel superior\ \ ha tenido un mayor impacto en la investigación sobre este mismo nivel\ \ y por ahí Weiss todavía cuestiona si sería—\ necesario fortalecer más a las upns\ \ y a las normales\ \ y dice que no\ \ que más bien lo que habría que hacer es—\ que los investigadores entraran en contacto con quienes hacen investigación en las upns y en las normales\ \ para que así se pudiera ir fortaleciendo la investigación\ \	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 189. Elicitación del alumno		
Iniciación	G: o sea\ \	m
	crear redes a esos niveles\ \	el
Comentario	D: exactamente\ \ crear redes a estos niveles\ \	dev
	y fortalecer la investigación\ \	ob
Intercambio 190. Información del alumno		
Iniciación	Ri: hay una propuesta de Martínez Rizo\ \ no\ \ sobre =eso\ =	i
Respuesta	D: =ahá\ \ =	ac
Reiniciación	Ri: donde hace—\ para que haya tres tipos de investigación\ \	i
Respuesta	D: mhm\ \	ac
Reiniciación	Ri: uno descriptivo\ \ y evaluativo\ \ centrados en la secretaría de la educación de los estados\ \	i

Respuesta	D: ahá\	ac
Reiniciación	Ri y otro es de que analice- investigaciones que analicen las políticas estratégicas xxx vigentes\ xxx formó en xxx etcétera\	i
Respuesta	D: ahá\	ac
Reiniciación	Ri: y la otra que tiene que ver con la práctica docente\ en donde se ve tanto las universidades pedagógicas\ como las escuelas normales\	i
Respuesta	D: sí\	ac
Reiniciación	Ri: =es una propuesta\ =	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 191. Información de la docente		
Iniciación	D: así	m
	como que- = a cada tipo de institución \ le corresponde un tipo =de investigación \ =	i
Respuesta	Ri: =a un tipo	ob
	ahá\ =	ac
Reiniciación	D: y en las universidades y en los centros de investigación\ es donde debe ir la investigación = fuerte \ =	i
Respuesta	Ri: =exacto\ =	ac
Reiniciación	D: esta investigación que Weiss llama aquí\ la investigación tipo Pasteur\ verdad\ que sería la investigación básica \ la investigación que produce conocimientos en el campo disciplinario\ sí\ a las normales les correspondería más esta otra investigación tipo innovación educativa\ en donde se van a proponer soluciones a los problemas\ que se enfrentan en el proceso enseñanza aprendizaje\	i
	[no verbal]	ac
Respuesta	Ro: investigación acción\	ob
	[no verbal]	ac
Comentario	D: mhm\	dev
Intercambio 192. Elicitación de la docente		
Iniciación	D: sí más o menos estamos\	ver
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 193. Información de la docente		
Iniciación	D: recuerden que ésta es la visión de Weiss\ y también Weiss está ubicado en una posición muy ventajosa digamos en el campo de la investigación educativa\ no\	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 194. Información del alumno		
Iniciación	Ro: hace algunos\ no sé le llamaban investigación {(?) gris}\ no me acuerdo dónde\ la que se deja en el escritorio\ no\	i
Respuesta	D: ahá\	ac
Reiniciación	Ro: los maestros hacen investigación sobre los problemas concretos de sus alumnos\ más o menos lo sistematizan\ pero se guarda en el escritorio\	i
Respuesta	D: ahá\	ac
Reiniciación	Ro: y a esa investigación habría que darle un estatus\ porque finalmente es una actividad investigativa\	i

Respuesta	D: sí\	ac
Reiniciación	Ro: pero que ha quedado relegada a:: la sombra\	i
Respuesta	D: mhm\	ac
Reiniciación	Ro: a lo mejor este\ esto tampoco ha sido tomado en cuenta por los grandes centros de investigación\	i
Respuesta	D: exacto\	ac
Reiniciación	Ro: no sé\ pero xxx\	i
Respuesta	D: sí\	ac
Intercambio 195. Información de la docente		
Iniciación	D: en este caso\ hablaríamos en concreto\ de este modelo del docente investigador\ del profesor investigador\ de un modelo de investigación acción\ sí\ en donde suponemos que toda la experiencia\ y reflexión que va a hacer el docente sobre su propia práctica\ debiera convertirse en un producto de investigación\ pero eso requiere un trabajo serio y sistemático por parte de los docentes\	i
Comentario	claro\	dev
Reiniciación	y lo que se le critica mucho\ es no sólo que se quede guardado en el cajón\ sino que cuando lo exponen o cuando lo difunden\ es un trabajo que muestra muchas debilidades metodológicas\	i
Comentario	Ro: claro que sí\	dev
Reiniciación	D: teóricas y =metodológicas\ =	i
Comentario	Ro: =muchas\ = [mueve la cabeza reiteradamente para asentir]	dev
Reiniciación	D: éste es el modelo de Wilfred Carr\ sí recuerdan la propuesta de =Wilfred Carr/=	i
Respuesta	Xs: =sí sí sí\ =	ac
Reiniciación	D: que le preocupa– le preocupaba precisamente cómo hacer que esta investigación sea una investigación reflexiva\ no\	i
Respuesta	Xs: sí\	ac
Reiniciación	D: o sea así una cosa nada más al vapor\	i
Respuesta	[no verbal]	ac
	L: instrumental nada más\	ob
Comentario	D: mhm\	dev
Intercambio 196. Información del alumno		
Iniciación	L: aquí\	c
	bueno	m
	más adelante\	c
	habla sobre el impacto de la investigación\ y ahí xxx como un espejo\ y el que aborda la investigación no siempre aterriza en lo que se propone\	i
Respuesta	D: ahá\	ac
Reiniciación	L: en el peor de los casos a largo plazo\ no hay consecuencias\ positivas\ a veces nada más se queda en la pura:: instrumen- instrumentalización de la:: investigación\	i
Respuesta	D: exactamente\	ac
Reiniciación	L: como {(?) actividad} nada más\	i

Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 197. Información del alumno		
Iniciación	Ro: a reserva de que luego se se- profundice más en este asunto\	c
	por ejemplo en la etnografía\ Peters Woods propone esto- de que el maestro tiene la posibilidad porque está junto con el objeto de estudio\ puede narrar lo que ocurre\ y elevar este método cualitativo de la descripción de la conversa=ción\	i
Respuesta	D: =ahá\	ac
Reiniciación	Ro: a un =plano\	i
Respuesta	D: =claro\	ac
Reiniciación	R: mucho más este: denso \ =no/=	i
Respuesta	D: =sí\	ac
Reiniciación	Ro: y que esa posibilidad pudiera darse\ a partir de que el docente de la normal de la =upn\	i
Respuesta	D: =sí\	ac
Reiniciación	Ro: se fortaleciera esos ámbitos de la investigación\ entonces pasaría automáticamente a- hacer un producto pues posiblemente más o menos bueno\ no bueno={(?) pero mejor}\	i
Respuesta	D: =SÍ\	ac
Intercambio 198. Información de la docente		
Iniciación	D: y	m
	tiene= todo su procedimiento este- no/ de tipificar\ categorizar\	i
Respuesta	Ro: =ahá\	ac
Reiniciación	D: hasta ir ascendiendo digamos a las cuestiones de la reflexión teórica\	i
Respuesta	Ro: =(PP) así es\	ac
Reiniciación	D: =porque= lo que se critica mucho a los estudios etnográficos\ es que a veces se quedan simplemente en el nivel de la descrip=ción\ pero no=	i
Respuesta	Ro: =(PP) descripción así es\	ac
Reiniciación	D: logran trascender hacia esta otra- reflexión teórica\ la propuesta de:: Peters Woods parece ser como ir viendo cuáles son las teorías que ya existen\ que nos pueden dar los elementos\ para ir este- fortaleciendo lo que nosotros estamos encontrando en el campo directamente\ a partir de la observación\	i
Respuesta	[no verbal]	ac
Intercambio 199. Fronterizo		
De enfoque	D: bueno\ en síntesis\	m
	creo yo que lo que concluye en este apartado de calidad Weiss\ tiene que ver con la heterogeneidad del campo\ no/ o sea si hay muchos temas\ y hay unos que se han fortalecido\ y otros que no se han fortalecido\ y hay unos trabajos que muestran mucha calidad\ pero también hay trabajos que muestran muy poca calidad\ es necesario entonces trabajar en distintos sentidos\	con
	al finalizar hay una referencia sobre las publicaciones	ob

	internacionales\ que hay muy poca participación\ no/ de los agentes mexicanos de la =investigación educativa\=	
	Ri: =y hay una especie= de índice\ no/ que es sobre citación\ de o sea= quiénes son los autores más citados\ me parece que los mexicanos no aparecen\ los que aparecen son gringos y británicos\	ob
	D: ahá\	ad
	y ven ahí\ en este índi- en este índice digamos a nivel internacional de publicaciones\ dice noventa y seis revistas son en inglés\ sesenta y cuatro de Estados Unidos\ y veintisiete británicas\ habíamos comentado creo ya que esta cuestión del uso del idioma\ se vuelve complicado para los investigadores mexicanos\ {(P) bueno entonces es una cosa que hay que empezar a solucionar}\	ob
	G: {(P) veinte años después}\	ob
	D: [risa]	ad
NOVENA TRANSACCIÓN: USOS E IMPACTOS DE LA INVESTIGACIÓN EN LA TOMA DE DECISIONES Y EN INNOVACIONES EDUCATIVAS		
Movimiento		Acto
Intercambio 245. Fronterizo		
De encuadre	D: bueno\	m
	[silencio]	^
Intercambio 246. Elicitación de la docente		
Iniciación	D: entonces: \	m
	Elisa	n
	te toca a ti lo que sigue/	el
Respuesta	E: usos e impactos de la investiga=ción\=	rep
Comentario	D: =ahá\ =	dev
	pero para tomar decisiones\ y para promover la innovación\	ob
Respuesta	E: para promover la innovación\ bueno\ según esto\ empieza con:— Pablo Latapí\ diciendo que es importante que estas investigaciones se realizaran en el uso de las políticas públicas\ y:: este:— que desde sus inicios ha tratado de influir\ y que desde fines de los setentas\ no/ más o menos está esa influencia\ y e::— estas investigaciones sí han influido en las políticas públicas\ porque en la creación de la ley general de educación del noventa y tres\ parte de estas cuestiones de la equidad y demás\ se basó en estas investigaciones\ entonces ahí hay un primer resultado\ y dice que e::— también habla mucho Weiss\ y no sé si ahí es— habla en relación también a la— a su propia participación\ no/ porque nos habla de que— se hicieron las bases para el programa sectorial de educación dos mil uno dos mil seis\ en donde habla del presidente electo\ que fue— él trabajó con Fox\ entonces él estaba de cierta manera encargado también de estas cosas\ creo yo no sé\	rep
Comentario	D: mhm\	dev
Respuesta	E: este también nos dice que e::— estas investigación influyeron\ o fue un documento este— rector\ para lo de la anuies\ en la conformación de la educación superior hacia el siglo veintiuno\	rep

	después nos dice que— e:: en el noventa\\ los años noventa\\ que la educación básica\\ también se::— se tomó el papel de la investigación\\ se le dio ahí su su lugar\\ en los currículos de los niveles de la educación primaria\\ y secundaria\\ así como en los enfoques este— y contenidos y propuestas metodológicas para la formación educativa\\ o sea se tomó en cuenta las investigaciones para las modificaciones que hubo en eso\\ también nos habla de lo del ceneval\\ que también se tomaron en cuenta esas investigaciones\\ y que e::— algunos investigadores también participaron en las evaluaciones nacionales sobre los alumnos\\ y los maestros de carrera magisterial\\ y que::— que más\\ este— pues algunos resultados de estas investigaciones\\ trata sobre la diversidad de los académicos\\ y de las instituciones\\ y e::— que se ha contribuido mucho en la {(?)}información de la salud\\ de la anuies\\ y que bueno\\ aquí también nos habla de que participaron veinticinco instituciones\\ de educación superior\\ que donde se analizó el financiamiento\\ entonces creo que sí se ha tomado en cuenta la investigación\\	
Comentario	D: ahá\\	dev
Respuesta	educativa\\ y sus usos\\ creo que lo han estado tomando\\ =pero también—=	i
Intercambio 247. Elicitación de la docente		
Iniciación	D: =pero— a ver	m
	Elisa\\ =	n
	ésta— digamos ha sido como que generalizada la cuestión\\ o es sólo para estas situaciones coyunturales\\ y ha sido de manera muy colectiva\\ o han sido sólo algunos los que participan\\	el
Respuesta	E: han sido algunos\\ o sea no es tan colectiva\\ y esta situación no es como generalizada\\ no/ sino se ha este— pues se ha dado a través de esta coyuntura\\ =no/=	rep
Comentario	D: =ahá\\ =	dev
Intercambio 248. Información de la docente		
Iniciación	D: o sea	m
	lo que dice es que básicamente\\ cuando hay algún programa de éstos de— evaluación\\ o un programa de desarrollo educativo\\ se invita a ciertos este investigadores\\ y entonces hay una incorporación como que a título\\ =personal\\ =	i
Comentario	E: =personal\\ =	ob
	D: sí\\ no/	dev
	G: casi como consultor nada más\\	ob
	D: exacto\\	dev
	G: =xxx\\ =	ob
	E: =como asesor\\ =	ob
	D: mhm\\	dev
	E: más o menos\\	ob
Intercambio 249. Información de la alumna		
Iniciación	E: este también habla sobre el:: trabajo que se realizó con el sindicato	i

	nacional de— de trabajadores de la educación\\ que también ahí aplicaron ciertas cosas\\	
Respuesta	D: mhm\\	ac
Reiniciación	E: bueno nos habla también\\ de de— de esos usos\\ no/ y por ejemplo de— una investigación que estaba haciendo\\ un reporte que hizo Carlos Muñoz Izquierdo para la unesco\\ eso está en la página ciento dos\\	i
Respuesta	D: ahá\\	ac
Reiniciación	E: en donde dice que e:: la— estos investigadores habían detectado problemas de equidad en las zonas rurales\\ y eso provocó que se diera un programa compensatorio por— financiado por el banco\\	i
Respuesta	D: ahá\\	ac
Reiniciación	E: banco mundial\\ no/ y ya después volvieron otra vez a utilizar a los investigadores\\ para ver qué tanta e::— esos programas compensatorios\\ cómo iban evolucionando\\ cómo iban desarrollándose\\ entonces que\\ dice que pareciera que la evaluación tiene un papel justificador de decisiones públicas\\ no/ de decisiones de políticas públicas\\ pero también nos dice acá\\ y es textual\\ dice\\ pero también puede leerse en el sentido de que necesariamente\\ sólo pueden considerar algunas de las recomendaciones de los investigadores\\ ya que los tomadores de decisiones tienen que considerar los intereses de un amplio espectro de— qué dice/ stakeholders como señalan también—	i
Respuesta	D: ahá\\	ac
	de los que controlan el dinero\\ no/ los recursos\\	ob
	E: de los de hacienda\\	dev
	D: ahá\\ [risa] no\\ de los que tienen el presupuesto\\	dev
	E: ah:::—	ad
	D: para la investigación\\	dev
	Ro: la lana\\	
Intercambio 250. Información de la docente		
	D: o sea\\	m
Iniciación	es esto que decíamos\\ muchas veces la investigación está financiada\\ y de alguna manera el que financia está esperando ciertos resultados\\ entonces\\ cuando se toman las decisiones\\ es sobre los resul =tados que ya están\\=	i
	E: =sobre los resultados=	dev
	que ya están\\ con las líneas =más=	ob
	D: =ahá\\=	dev
	E: definidas\\ y ya\\	ob
Intercambio 251. Información de la alumna		
	E: y	m
Iniciación	dice que\\ el debate de fondo es si se prioriza\\ si se prioriza el papel de la investigación\\ como un acto crítico en la sociedad\\ y su contribución a cambio de largo plazo\\ que sería el rol tradicional de los intelectuales\\ o si se toma como la participación en proyectos de cambio factibles de corto plazo\\	i

Respuesta	D: ahá\	ac
Reiniciación	E: que es el nuevo rol asignado\ a muchas agencias internacionales\	i
Respuesta	D: sí\	ac
Intercambio 252. Información de la docente		
Iniciación	D: y	m
	lo que nos interesaría en este caso\ es esta necesidad de que se piensen los resultados de la investigación educativa\ como posibilidad de planeación a largo plazo\ no/	i
Respuesta	E: sí\	ac
Intercambio 253. Información de la alumna		
Iniciación	E: aunque	m
	dice que acá\ este termina en este párrafo\ diciendo que la comunidad de investigadores educativos en México\ ha buscado mantener un equilibrio entre estos diferentes roles\	i
Respuesta	D: ahá\	ac
Reiniciación	E: no/ así lo señala Weiss\ en este— entre la participación de proyectos a largo plazo\ y de corto plazo\ los investigadores educativos se mantienen a un corto plazo\ un equilibrio\ ya luego habla del conacyt\	i
Respuesta	D: sí\	ac
Intercambio 254. Fronterizo		
De enfoque	D: hasta ahí digamos es co:mo el:: diagnóstico\ que estableció\	con
UNDÉCIMA TRANSACCIÓN: EVALUACIÓN DEL TEXTO		
Movimiento		Acto
	Intercambio 278. Fronterizo	
De encuadre	D: bueno\	m
	[silencio]	^
Intercambio 279. Elicitación de la docente		
Iniciación	D: ahora	m
	cómo vieron ustedes esta— lectura\ este diagnóstico que hace Weiss/	el
Respuesta	X: ay::\	rep
Comentario	D: ay:::\	dev
	{(?) qué mala suerte}\ xxx\ [risa]	ob
Respuesta	Da: la desesperación\	rep
	L: está muy extensa la lectura\	
Comentario	D: sí\	ad
	es muy ex=tensa\ pero—=	dev
Respuesta	L: =pero es muy interesante\ =	rep
Comentario	D: sí\	dev
Respuesta	Ri: está bonita\	rep
Comentario	D: pero es muy descriptiva\ o sea no hay nada =así como—=	ob
Respuesta	L: =sí\ es muy= accesible también\	rep
Comentario	D: ahá\	dev

Respuesta	L: nos da la idea\ un panorama\ un panorama general de lo que es la investigación educativa\ \	rep
Comentario	D: mhm\ \	dev
Intercambio 280. Elicitación de la docente		
Iniciación	D: cómo es la investigación educativa en nuestro país\ ya quedó muy claro\ \	el
Respuesta	E: quedó muy claro que faltan muchos recursos\ económicos\ \	rep
Comentario	D: sí\	dev
Respuesta	L: la la descentra- descentralización\ \ (?) hay que =promoverla\ =	rep
Intercambio 281. Elicitación del alumno		
Iniciación	Da: =doctora\ =	o
	y	m
	será que alguien está estudiando\ \ está estudiando\ \ a partir\ \ de este avance\ \ digamos\ \ del del tiempo que se hizo la investigación\ \ al dos mil siete\ \ será que alguien =xxx/=	el
Respuesta	D: =sí\ \ sí\ \ sí\ =	rep
	o sea en el mismo comie hay un grupo que está encargado de esto\ \ este del área de investigación de la investigación\ \	ob
Comentario	Da: los avances que se han hecho\ \	dev
Respuesta	D: ahá\ \ por ejemplo la la tesis que propone Gerardo\ \ es una tesis que podría caber en esto de la investigación\ \ de la investigación\ \ un análisis cómo se forman–	ob
	E: los inves=tigadores\ =	
	D: =los investi=gadores\ \ en un programa particular\ \ en un contexto particular\ \ que es el– \ que es el chiapaneco\ \ sí/ <4"> ésa es la de Gerardo\ \ que yo conozco\ \	

CAPÍTULO VII. LA ESTRUCTURA INTERPRETATIVA

En este capítulo se analiza el proceso de interpretación de las intenciones comunicativas; en consecuencia, se ha reflexionado sobre la importancia de las intenciones comunicativas y los procesos de interpretación de las mismas en situaciones educativas; además, se ha conceptualizado a las llamadas “disfunciones” comunicativas en el aula, de manera específica, la incomprensión y el malentendido.

Finalmente, se ha analizado el logro de las intenciones educativas, así como dos tipos de incomprensión y un tipo de malentendido que tuvieron lugar en la MEEIE, desde las perspectivas metodológicas de la sociolingüística interaccional, la teoría de la cortesía y la teoría de la argumentación o nueva retórica. Es importante aclarar que se hizo una selección de algunos casos que ilustran los fallos de carácter comunicativo que no favorecen la construcción del conocimiento compartido entre docentes y alumnos.

7.1. Las intenciones comunicativas y los procesos de interpretación

La realidad sociocultural se construye, reproduce y transforma mediante las interacciones comunicativas. Tratar de entender cómo funcionan las intenciones

—expresadas a través de mecanismos lingüísticos y no lingüísticos— en la producción de los discursos, así como el proceso de interpretación de los mismos es un acercamiento al meollo de lo que entendemos por comunicación. En gran medida, el éxito o el fracaso de la comunicación interpersonal estriban en el grado de coincidencia de las finalidades de los interlocutores: “Se dice que una interacción es adecuada cuando el resultado es acorde con las intenciones de los interlocutores, pero para ello los interlocutores deben tener acceso, al menos parcial, y recíproco a sus conocimientos, sus deseos y sus propósitos” (Moreno Fernández, 1998: 164 y 165). Cuando éstos identifican que sus metas no son coincidentes se produce un proceso de *negociación* que puede desembocar en un acuerdo o en un acto fallido.

Según Gumperz (1992) los interlocutores construyen el significado en la interacción mediante el proceso de la contextualización:

I use term “contextualization” to refer to speakers’ and listeners’ use of verbal and nonverbal signs to relate what is said at any one time and in any one place to knowledge acquired through past experience, in order to retrieve the presuppositions they must rely on to maintain conversational involvement and assess what is intended (Gumperz, 1992: 230).

Para este autor, la noción de contexto debe comprenderse con relación a una teoría de la interpretación, la cual se apoya en los siguientes supuestos: a) toda enunciación es interpretada mediante un proceso de inferencias realizadas dentro de un intercambio comunicativo; las inferencias median lo que se dice y cómo esto es interpretado; en este sentido, toda interpretación es situada; b) la interpretación es inferencial; las inferencias son presuposiciones, por lo tanto sugieren, no validan; son juicios tentativos de hipótesis sobre lo que se pretende comunicar, es decir, son las interpretaciones que los oyentes realizan sobre lo que los hablantes pretenden concertar con ellos; en este sentido, estos juicios sólo pueden ser

valorados con relación a supuestos previamente contruidos y no en términos de valores absolutos de verdad; c) las interpretaciones están sujetas a consideraciones de secuencia, gestión conversacional y reinterpretación o negociación de significados como parte de un proceso interactivo sustentado en un conocimiento previo o “conocimiento del mundo”.

Gumperz (1982, 1992, 2001) parte del supuesto de que los participantes en los eventos comunicativos son capaces de guiar las interpretaciones de sus interlocutores. En la producción e interpretación de los mensajes, entonces, la inferencia juega un papel crucial. Las inferencias son procesos mentales que permiten a los interlocutores evocar un bagaje cultural y expectativas sociales necesarios en la interpretación de lo dicho. Desde la perspectiva de la sociolingüística interaccional, los participantes construyen la coherencia textual a través de la cooperación conversacional. Para analizar la coherencia textual Gumperz propone, entonces, el estudio de la *inferencia conversacional*, “...defined as the interpretive procedure by means of which interactants assess what is communicatively intended at any one point in a exchange, and on which they rely to plan and produce their responses” (Gumperz, 2001: 219). De esta manera, la inferencia conversacional permite a los hablantes obtener información acerca de lo que presuponen sobre el grado de conocimiento de las cosas y el sistema de valores de sus interlocutores y, además, sobre lo que se implica con lo dicho.

Las inferencias se basan en un conjunto de pistas lingüísticas y no lingüísticas que Gumperz denominó *indicios contextualizadores*:

I use the term contextualization cue to refer to any verbal sign which, when processed in co-occurrence whit symbolic grammatical and lexical signs, serves to construct the contextual ground for situated interpretation and thereby affects how constituent messages are understood (Gumperz, 2001: 221).

Los indicios contextualizadores, entonces, son los signos verbales y no verbales que asisten a los hablantes en la tarea de darse a entender y a los oyentes en la labor de construir sus propias inferencias para interpretar lo dicho. De acuerdo con Gumperz (1992), los indicios contextualizadores actúan en los siguientes niveles de producción: rasgos prosódicos (la entonación, el énfasis, el tono o el ritmo), signos paralingüísticos (el tempo, las pausas, la risa, las vacilaciones, la sincronía conversacional o solapamiento en los turnos de habla), la elección del código (la alternancia de lenguas o registros, la opción de rasgos fonéticos, fonológicos o morfosintácticos) y la elección de formas léxicas (las rutinas de apertura o cierre o expresiones metafóricas).

En fin, los indicios contextualizadores son “...constellations of surface features of message form are the means by which speakers signal and listeners interpret what the activity is, how semantic content is to be understood and *how* each sentence relates to what precedes or follows” (Gumperz, 1982: 131). Este estudioso del lenguaje postula que los indicios contextualizadores no se reducen a definir el contexto interpretativo mediante el cual se infieren las intenciones comunicativas de los interlocutores, sino, lo más importante, lo crean.

Para estudiar la dimensión comunicativa de los procesos educativos y entender cómo está relacionada con la procedencia sociocultural de los participantes, Gumperz propone el concepto de *conocimiento esquemático*. “Schematic knowledge thus provides the overall perspective which enables us to integrate what we hear with what we already know and to fit individual bits of information into a coherent” (Gumperz, 1986: 66). Si el conocimiento esquemático no es compartido por los participantes porque los orígenes socioculturales son diversos, un mismo mensaje puede tener varias interpretaciones que dan lugar a incomprensiones o malentendidos que limitan y obstaculizan los aprendizajes.

En concordancia con estas nociones teóricas de Gumperz, Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (1999) refieren que para poder entender cómo se producen las incomprensiones y los malentendidos es necesario concebir a la comunicación como *un proceso de interpretación de intenciones*. Mediante la siguiente paráfrasis —pese a su extensión se transcribe por su valor aclarativo— nos ilustran estas autoras sobre el papel que juegan las intenciones y las inferencias en los procesos interpretativos:

Usted me dice algo,
 Con una *intención*.
 Entonces,
 a partir de lo que usted me dice,
 yo intento averiguar,
 con el *mínimo coste de procesamiento*,
 qué me quiere decir,
 al decirme eso de esa manera
 y sobre esa *interpretación*,
 realizada a través de un proceso de *inferencias*,
 basadas en mi *conocimiento previo*
 sobre usted,
 sobre sus valores,
 sobre la situación,
 sobre el mundo,
 sobre el código y la variedad que utiliza,
 y en los indicios contextualizadores
 que me proporcionan sus palabras,
 partiendo de las formas verbales y no verbales
 que ha elegido para comunicarse conmigo,
 sabiendo —sabiendo o creyendo saber— lo que usted sabe
 sobre mí,
 sobre mis valores,
 sobre la situación,
 sobre el mundo,
 sobre el código y la variedad que utilizo,
 sobre lo que, tal vez, yo he dicho antes,
 etc., etc.
 establezco una *hipótesis*:
 ME HA QUERIDO DECIR X.

Y, sobre esa hipótesis,
elaboro mi respuesta,
que será sometida por usted a un proceso similar de interpretación.
Etcétera (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999: 184)

Como se puede observar, la comunicación es una práctica social sumamente compleja que puede dar lugar a incomprensiones o malentendidos si nuestras inferencias conversacionales son equívocas. Es decir, los fracasos comunicativos se originan cuando los interlocutores no compartimos los mismos esquemas cognitivos o, en términos de Gumperz, un conocimiento esquemático similar; o bien, diferimos en los valores comunicativos asociados a los indicios de contextualización. El que la comunicación sea esencialmente inferencial implica, entonces, un riesgo, dado que

Le caractère fondamentalement vague de la communication humaine, qui correspond par ailleurs à un “principe d’économie communicative”, oblige constamment les participants à entreprendre des activités cognito-communicatives de *complémentation* dont les inférences et les implicatures conversationnelles représentent les exemples les plus typiques. Puisqu’elle reste implicite et donc *a priori* non vérifiable, cette “part invisible” de la communication est particulièrement vulnérable aux malentendus... (Drescher, 2003: 126).

La interacción en los escenarios escolares, como cualquier otra interacción comunicativa, está orientada por el proceso de inferencia conversacional basado en la percepción de los participantes de indicios verbales y no verbales, que *contextualizan* el discurrir de la actividad conversacional cotidiana. Estos indicios crean una cadena de significaciones en el aula, un eje temático vertebrador de carácter continuo que ayuda a docente y alumnos a construir el proceso social de la transmisión y construcción del conocimiento.

Por lo anterior, se puede concluir que la interpretación es algo que se negocia dinámicamente. Cualquier enunciado puede ser entendido de varias maneras y los participantes deciden cómo interpretarlo, basándose en el tipo de actividad que está teniendo lugar. Así, los indicios contextualizadores le otorgan al hablante y al oyente referentes de cómo debe ser dicho y entendido cada enunciado.¹

A fin de ser eficaces comunicativamente, los hablantes no emitimos siempre enunciados directos y explícitos, ya que

En tant que communication inférentielle, la communication langagière est incertaine. Mais en tant que communication fondée sur un code, elle l'est aussi; car les langues naturelles ne sont pas de très bons codes. L'ambiguïté est en effet une de leurs propriétés les plus fondamentales et elle joue un grand rôle dans les pratiques concrètes des interlocuteurs, qui préfèrent l'indirection aux modes plus directs de communication... (Trognon, 2003: 60).

En efecto, al hablar no decimos todo, sino que construimos los enunciados sobre la base de un conocimiento previo que se da por supuesto. Este conocimiento es compartido con nuestros interlocutores y apelamos a él de manera implícita.²

Cuando los docentes planifican y realizan su práctica académica, presuponen o sobreentienden los saberes previos de sus alumnos; los cuales creen que deben poseer por el nivel de madurez cognitiva, la edad, el grado escolar, el grupo social de pertenencia, los contenidos abordados en los cursos previos, entre otras cuestiones. En el transcurso de la interacción, van verificando si los supuestos

¹ La interacción comunicativa "...constitue un dispositif grâce auquel les interlocuteurs remplacent la notion de ce que le locuteur signifie par la notion de ce que le locuteur est mutuellement considéré comme signifiant, elle représente donc un dispositif de négociation, mieux d'expérimentation du sens conjointement attribué au locuteur" (Trognon, 2003: 62).

² Según Kerbrat-Orecchioni, "La presuposiciones y los sobreentendidos son una necesidad discursiva, que se desprende entre otras cosas del principio de economía..." (citado en Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999: 186).

sobre los conocimientos previos de los estudiantes son correctos o no y van realizando adecuaciones para evitar interpretaciones no deseadas. En ocasiones no ocurre así y el cálculo sobre el conocimiento compartido es errado, entonces, surge el fracaso comunicativo y, por ende, el educativo.

...un enunciado no será relevante si incluye información tan nueva que no se tienen datos que permitan interpretarla o si incluye información conocida y no aporta nada, dado el contexto en que se produce. Esta manera de entender el funcionamiento de la mente humana permite explicar gran parte de los malentendidos y de las incomprensiones recurriendo a un error de cálculo entre *lo que supone quien habla que sabe quien le escucha y lo que realmente sabe quien le escucha*. Qué duda cabe que este tipo de explicaciones pueden ser de gran utilidad para entender, por ejemplo, lo que ocurre en las aulas cuando entre profesores y estudiantes existen problemas de comprensión o de entendimiento (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999: 204).

Razón por la cual, si un docente presupone que sus alumnos saben más de lo que realmente saben, éstos difícilmente podrán comprender lo que se les dice en clase; al contrario, si presupone que saben menos de lo que en realidad saben la clase podría parecer vana o tediosa. En síntesis, una valoración adecuada de los saberes previos de los alumnos es decisiva para el buen logro de los propósitos educativos.

Por otro lado, Weizman (1999) menciona la posibilidad de un uso estratégico del saber compartido necesario en la intercomprensión; en este caso, el hablante presenta como conocida una nueva información, a fin de salvaguardar la imagen de sus interlocutores. Es factible que en los niveles superiores de educación se presenten situaciones de este tipo, pues los profesores pueden simular que la información presentada es ya conocida por los estudiantes, con la intención de no poner en evidencia la ignorancia de los mismos. No obstante que se busca con ello evitar una situación incómoda, no respetar el contrato interaccional en vigencia puede dar lugar en el desarrollo de la interacción a serios malentendidos o

incomprensiones, ya que los alumnos, ante este “vacío” de información, posiblemente carecerán de los indicios contextualizadores necesarios para afrontar la interpretación adecuada de la temática abordada por el docente.

En síntesis, la comunicación no siempre es exitosa. Unamuno opina que “...el fracaso escolar podría presentarse como el fracaso de un tipo de discurso; es decir, el fracaso del discurso escolar dentro del proceso de escolarización” (Unamuno, 1997: 109). Las disfunciones comunicativas más frecuentes en el aula son las incomprensiones y los malentendidos. Pero, ¿qué es la incomprensión y el malentendido? En el siguiente apartado se pretende dar respuesta a esta interrogante.

7.2. Qué son las “disfunciones” comunicativas

Las llamadas “disfunciones” comunicativas han sido objeto de estudio de numerosas investigaciones y se han abordado desde diversas orientaciones teóricas y metodológicas.³ En el campo del análisis del discurso se les ha concebido como un fenómeno complejo que comporta diferentes niveles de análisis.⁴

Desde un punto de vista metodológico, el análisis de la “Incompréhension et malentendus (relevés) agissent alors comme des troubles du dialogue qui nous permettent d’en saisir plus intimement le fonctionnement” (Hérédia, 1986: 67) adecuado o “normal” de la comunicación. En este sentido, la incomprensión y el malentendido constituyen una vía de análisis valiosa para el conocimiento del funcionamiento de la estructura interpretativa, ya que “Examining

³ Los trabajos de Schegloff (1987), Galatolo (1999), Dascal (1999), Weigand (1999), Drescher (2003) y Laforest (2003) nos ofrecen una mirada amplia de las investigaciones efectuadas.

⁴ Consúltase en Drescher (2003), Bazzanella y Damiano (1999) y Dascal (1999) propuestas de clasificación de las posibles dimensiones de análisis.

misunderstanding can thus help to illuminate processes of understanding by rescuing them from an underanalyzed naturalness" (Bailey, 2004: 395).

La intercomprensión puede concebirse como un conjunto de procesos situados en un *continuum*, cuyos polos son, por un lado, la transparencia total e inmediata de la comunicación y, por otro, la absoluta opacidad o imposibilidad del receptor de atribuir sentido alguno a lo dicho por el emisor (Laforest, 2003). Al parecer este es un acercamiento más apropiado a los procesos de interpretación que una concepción dicotómica de la misma. Es decir,

If we consider misunderstanding as a "form of understanding" internal to the process of comprehension, which has to be monitored and negotiated interactionally, it should not be seen as a polar process (absence/presence of comprehension), but, rather, as a *continuum* (Bazzanella & Damiano, 1999: 834).

Respecto a los factores que pueden facilitar la aparición de las disfunciones comunicativas, la propuesta de Bazzanella y Damiano (1999) es una de las más completas, pues incluye, por un lado, factores estructurales y, por otro, factores relacionados con el hablante, con el oyente y con la interacción entre los participantes. Respecto a estos últimos, las autoras refieren problemas vinculados con el conocimiento compartido, la organización temática y la focalización.

Las investigaciones en torno a las disfunciones comunicativas coinciden en que la organización secuencial del malentendido se ajusta a una estructura articulada por tres componentes: 1) un turno problemático que contiene el malentendido, 2) un encadenamiento que desvela al mismo y 3) la reparación que resuelve el turno problemático o malentendido (Galatolo, 2003). El análisis de muestras de habla real ha puesto en evidencia la complejidad de la organización secuencial del malentendido, el cual puede presentar una estructura altamente jerarquizada (Trognon et Saint-Dizier, 1999; Trognon et Brassac, 1992), que no

siempre se reduce a tres o cuatro turnos como lo han registrado diversas investigaciones. Los tres componentes presentan un orden estructural, no precisamente secuencial; en otros términos, el segundo componente se refiere al primero y el tercero al segundo, aunque no sean adyacentes o presenten proximidad secuencial (Schegloff, 1992); de tal manera que “Des réparations liées à la découverte d’un malentendu peuvent apparaître encore plus tard dans la conversation, par exemple au 12^e, 13^e ou 15^e tour” (Drescher, 2003: 129).

La propuesta de modelo comunicativo de Weigand (1999) puede facilitarnos la comprensión y explicación de los tipos de disfunción comunicativa. Esta autora distingue tres tipos de juegos del lenguaje (*dialogic action games*)⁵ como constituyentes de su propuesta de modelo comunicativo. En el primer tipo, los interlocutores comprenden, de acuerdo con su competencia comunicativa, el significado de las expresiones emitidas. “In this case, we may presume quasi-identity of the worlds of the speaker and the hearer” (Weigand, 1999: 770).

El segundo tipo se refiere al llamado caso estándar del malentendido (*misunderstanding*), el cual

...is a form of understanding which is *partially or totally deviant* from what the speaker intended to communicate. [...] The interlocutor who misunderstands is *not aware* of it [...]. Misunderstanding cannot be considered as a cognitive act because the hearer is not aware of it, it represents an *ability* or inability of the hearer [...] [and it] will normally be *corrected* in the course of the ongoing dialogic action game (Weigand, 1999: 769 y 770).

Si bien en el caso del malentendido el receptor no está conciente de su producción, en la incomprensión (*non-understanding*), el tercer tipo de juego de

⁵ Según esta autora, lograr el entendimiento es el objetivo primordial de las acciones comunicativas determinadas por la necesidad de vivir y trabajar en grupo, por lo que “Dialogic action games are always interactive action games, which, on an interactive level, serve the general purpose of *coming to an understanding*” (Weigand, 1999: 769).

lenguaje, “Someone who is subject to no-understanding, i.e. who does not understand or has difficulties in understanding, is aware of it” (Weigand, 1999: 770).⁶

Acorde con esta autora, Laforest, define al malentendido “comme une mésinterprétation du discours d’autrui par son récepteur” (Laforest, 2003: 7). Sin embargo, desde esta perspectiva, la seminterpretación no debe entenderse necesariamente como una interpretación errónea; simplemente es una divergencia parcial de los universos cognitivos de los interlocutores, “...c’est l’émergence d’un sens imprévu par l’émetteur du message” (Laforest, 2003: 7).

En opinión de Traverso (2003) son dos los rasgos que caracterizan a la noción actual del malentendido: la diferencia interpretativa de los interlocutores y el hecho de que en un primer momento los participantes no estén concientes de esa divergencia. Tal como se puede constatar en líneas arriba, las definiciones de Weigand y Laforest se inscriben en esta concepción del malentendido.⁷

No obstante que el malentendido es definido usualmente como una divergencia de interpretación, cuya responsabilidad es atribuida sólo al receptor, algunos lingüistas subrayan la dimensión interactiva del mismo (Drescher, 2003). Esta concepción se pretende adoptar en el análisis de nuestro *corpus*; ya que si el emisor realiza un esfuerzo para ser comprendido, el receptor efectúa también un esfuerzo complementario para asegurar el reconocimiento de sus intenciones

⁶ Bazzanella y Damiano (1999) manejan una concepción similar a la de Weigand (1999) de las disfunciones comunicativas. Estas lingüistas consideran que “In interactions, a general distinction can be drawn between *coming to understanding* [...], *understanding* [...] and *misunderstanding* on one hand, and *no-understanding* on the other. While *coming to understanding* and *misunderstanding* can be seen as two possible facets of the process of achieving an *understanding*, *non-understanding* conflicts with all three, since no comprehension is achieved” (Bazzanella & Damiano, 1999: 832).

⁷ Asimismo, la de los siguientes autores: “...il y a malentendu quand les interlocuteurs d’un dialogue interprètent différemment l’énoncé émis par l’un d’eux ” (Trognon, 2003: 54). “On définit le malentendu comme une divergence interprétative entre au moins deux interlocuteurs, dont au moins un n’est pas immédiatement conscient” (Galatolo et Mizzau, 1998: 153).

comunicativas; en consecuencia los saberes y expectativas recíprocas, base de los procesos inferenciales, juegan un papel relevante en la aparición de las disfunciones comunicativas. De esta manera, Hérédia postula que los “Problèmes de compréhension réciproques ne se situent pas seulement au niveau du déchiffrement de l’énoncé, mais aussi au niveau de représentations que chacun se fait des intentions de l’autre, des objectifs et des enjeux de la communication” (1986: 49). Por lo tanto, se considera que las intenciones comunicativas, los saberes compartidos y los intereses particulares de los participantes guían las inferencias conversacionales que median la interpretación que se realiza sobre lo dicho por los otros.

La noción del malentendido como un error de interpretación o “excepción” a la regla, subordinada a una concepción ideal de la comunicación, fue superada a finales de la década de los noventa (consúltese el número especial sobre el malentendido editado en 1999 por *Journal of Pragmatics*, bajo la coordinación de Dascal). Dicho de otra manera, los estudiosos del lenguaje transitaron de una atención preferente por el estudio de la ambigüedad, concebida como un hecho de lengua y suceso comunicativo desafortunado, a un interés por la seminterpretación, visualizada como evento del discurso fundamentalmente relacionado con la interacción (Trognon, 1988; Laforest, 2003). En este último sentido, se entiende al malentendido como un recurso comunicativo que regula la eficiencia del sistema lingüístico, pues “It is precisely this risk of misunderstanding which makes communication so efficient since it permits us to cope with an unlimited, ever changing world” (Weigand, 1999: 778). En otras palabras, es una condición necesaria en el desarrollo exitoso de la conversación.

Desde la perspectiva de Galatolo (2003), el malentendido es un fenómeno determinado por el contexto comunicativo. Las situaciones comunicativas asimétricas, definidas por una diferencia de competencia lingüística o

comunicativa entre los interlocutores, son identificadas como especialmente favorables a la aparición del malentendido.⁸

Pese a que la comunicación en el aula, tal como se ha confirmado en este trabajo en el análisis de las estructuras dialogal e interna (véase capítulos V y VI), se significa por su condición asimétrica, Galatolo verificó que “L’analyse du corpus académique a mis en évidence l’absence presque absolue de malentendus et l’occurrence fréquentes de formes de sa prévention” (Galatolo, 2003: 71). Esto se debe a que la frecuencia del malentendido no sólo está determinada por la desigual competencia comunicativa de los interlocutores, sino también por las intenciones comunicativas y las normas de cortesía propias de los contextos educativos. Lo que Galatolo (2003) subraya es que las formas de prevención del malentendido o bien las estrategias para evadirlo (en el caso de que no obstaculice la orientación comunicativa general) son recursos conversacionales que los participantes deciden o no utilizar, lo que determina la frecuencia de aparición del mismo. Según esta autora, en los escenarios áulicos la prevención del malentendido tiene dos funciones principales:

1. Proteger la imagen de sí mismo. En este caso, cuando planteamos una cuestión o dilucidamos lo que se ha dicho se comprueba de manera preventiva la propia comprensión, lo cual nos evita intervenir fuera del campo de discusión.
2. Proteger la imagen del interlocutor. Al solicitarle aclarar el tema en cuestión, se le ofrece la oportunidad de autocorregirse y se evita la corrección directa.

Ahora bien, si el discurso escolar presenta una tendencia dominante por prevenir el malentendido y la incomprensión —en contraste con situaciones comunicativas de carácter conflictivo— no es, de ninguna manera, ajeno a estos fenómenos. Desde mi parecer, el peso de la presencia de estas disfunciones

⁸ Sobre todo la comunicación entre comunidades o grupos culturalmente diferentes (consúltese Gumperz y Cook-Gumperz, 1982; Pride, 1985; Tannen, 1991; Bailey, 2004).

comunicativas en el aula no está en su frecuente o baja incidencia, sino en el impacto negativo que pueden tener en el cumplimiento de las intenciones educativas, pues es posible que obstaculicen los procesos de adquisición y construcción del conocimiento. Aunque, no puede soslayarse la posibilidad de que los participantes transformen el proceso de reparación de un malentendido o una incomprensión en una significativa experiencia de aprendizaje.

Precisando lo anteriormente dicho sobre la conceptualización del malentendido y la incomprensión, esta última tiene lugar cuando no se cuenta con los referentes necesarios, es decir, con la información previa pertinente y se entiende poco o nada. Las teorías cognitivas de carácter constructivistas postulan que el aprendizaje es significativo cuando las personas relacionan el saber acumulado con la nueva información recibida y pueden construir conocimiento nuevo. En este sentido, la incomprensión deviene de procesos cognitivos errados que dificultan el acto de reconocimiento de lo que es relevante o no a nivel informativo. Al no identificarse los datos relevantes, no se está en la facultad de vincularlos con los saberes previos y la interpretación será inadecuada. Un rasgo característico de la incomprensión es que existe una relativa o total consciencia de que no se está entendiendo del todo, o bien nada. La incomprensión, entonces, no permite que el proceso de enseñanza y aprendizaje llegue a buen término.

El malentendido se presenta cuando no se comparte el mismo conocimiento esquemático, ya sea porque se pertenece a comunidades culturales diversas o a grupos diferentes dentro de una misma cultura; como puede ser, en el último caso, un experto en la materia (el docente) y un inexperto en la misma (el alumno). Así, en las situaciones en las que los participantes atribuyen a algunos indicios contextualizadores una significación distinta es posible que se desencadene el malentendido.

En cuanto al malentendido, nos encontramos ante otro caso —diferente y tal vez más peligroso— de “disfunción” comunicativa. Se produce un malentendido cuando se realiza una hipótesis interpretativa que no se corresponde con las intenciones de quien ha producido el enunciado, y, como consecuencia, se entiende otra cosa. Así pues, la clave del malentendido es que no existe consciencia de no haber interpretado de forma adecuada o de no haber proporcionado los indicios apropiados para la correcta interpretación de los enunciados. Como consecuencia, los malentendidos suelen ser fuentes de conflictos, ya que quienes los protagonizan —o los sufren— pueden achacarse mutuamente “mala fe” o “malas intenciones” (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999: 210).

Al parecer, la diferencia entre una incomprensión y un malentendido estriba en el grado de consciencia que los actores tienen sobre la disfunción comunicativa.

En el caso de la incomprensión existen más posibilidades de negociar significados o reorientar el proceso comunicativo; por ejemplo, un alumno al percatarse que no ha comprendido puede expresar sus dudas o formular una pregunta al docente o a otro compañero de clase; o bien, está en la posibilidad de buscar información complementaria que le ayude a reparar la incomprensión; asimismo, el docente puede proporcionar *pistas*, reformular lo dicho o proporcionar información extra.

En tanto, el malentendido, como no hay consciencia de su producción, puede ser percibido como una limitación comunicativa del otro y ser utilizado como una evidencia que justifica la valoración negativa del mismo. De esta suerte, como consecuencia de un malentendido, el docente puede juzgar que sus alumnos, en el mejor de los casos, son perezosos o poco comprometidos con la tarea académica y, en el peor, que son “tontos”.

Finalmente quiero puntualizar que comparto con Drescher la tesis de que “Malentendu et incomprensión font donc partie de la condition humaine. Ils sont inhérents à toute communication, omniprésents et inévitables” (Drescher, 2003: 119). En este sentido, la comunicación no se reduce a la simple transmisión de un

contenido homogéneo; al contrario, según parece, siempre está amenazada y su éxito es el resultado del esfuerzo común de los participantes.

7.3. Las intenciones educativas

Las intenciones educativas se concretan en intenciones comunicativas en diferentes ámbitos y niveles. Existen tres grandes ámbitos: 1) el ámbito de las políticas educativas, 2) el ámbito del currículum formal y 3) el ámbito del currículum vivido.

Respecto al primer ámbito, las políticas educativas, el Estado y las instituciones formadoras establecen sus intenciones, mediante propósitos, metas y estrategias para regular y planificar la educación. Las políticas educativas se materializan en documentos de carácter oficial, como los planes nacionales y estatales de desarrollo, las leyes generales y estatales de educación y los proyectos académicos institucionales.⁹ En este trabajo ya se comentó lo que pretende el Estado y la UNACH en materia de educación superior (consúltese apartado 3.2) y no es de interés para esta investigación ahondar más al respecto.

El ámbito del currículum formal se refiere al plan de estudio y programas de asignatura, los cuales fueron contruidos siguiendo los lineamientos de las políticas educativas vigentes. Si se revisa el propósito general de la ME, el objetivo específico de la EIE (véase apartados 3.2.1 y 3.2.2) y los objetivos de los programas de curso, se podrá constatar que existe congruencia entre ellos. Es decir, en el plano de las intenciones, el currículum formal evidencia una estructura interna congruente. La presente investigación tampoco pretende profundizar acerca de las relaciones entre estas intenciones. Nada más cabe subrayar que los docentes

⁹ Como se mencionó en el apartado 1.5, el análisis de las políticas educativas ha sido una de las áreas de interés del ACD (Rogers, 2004).

observados, como ya comenté, participaron en el Comité Redactor del plan de estudio, razón por la cual se apropiaron de la propuesta curricular, no la sienten ajena ni impuesta, así que procuran implementarla en su práctica educativa.¹⁰

Me interesa particularmente el ámbito del currículum vivido, también llamado currículum real, porque en él se cristalizan las intenciones educativas y las prácticas comunicativas. A esta investigación le concierne indagar sobre las relaciones entre las intenciones educativas de los docentes y lo que sucede en el aula. En otras palabras, confrontar lo que los docentes dicen se va hacer en el aula, lo que se hace realmente y lo que los alumnos dicen haber hecho.

Recuérdese que antes de cada sesión de clase se le preguntó a los docentes cuál iba a ser el objetivo de la misma y, posteriormente, ellos valoraban si el objetivo se había o no cumplido (véase anexo tres, entrevista uno). En las 12 entrevistas realizadas, los docentes aseveran que sí se cumplió “en términos generales” el objetivo en 10 sesiones de trabajo, con algunos inconvenientes, como “hizo falta tiempo”, “la sesión sufrió de varias interrupciones”, ante la inasistencia de algunos estudiantes la siguiente clase “será necesario recordar algunos de los puntos tratados”, se cambió el orden de alguna actividad; o bien, hacen sugerencias de cómo podría mejorarse el proceso educativo.

Después de una de las sesiones de clase el docente afirma “...no estuve muy seguro de haber conseguido los objetivos que me había propuesto” (E1.D.1.S1.P, 24 de enero de 2007). Se refiere a un objetivo de carácter actitudinal como es “sensibilizar a los alumnos sobre la importancia de la temática” (E1.D.1.S1.P, 19 de enero de 2007), el cual resulta muy difícil de corroborar por pertenecer a la esfera de los sentimientos.

¹⁰ Los profesores no siempre se ajustan en su práctica docente a lo estipulado en el plan de estudio. Las razones pueden ser múltiples; desde la más simple como es el desconocimiento del mismo plan, hasta otras más complejas como puede ser una actitud de resistencia ante un currículum impuesto que no comparten o consideran obsoleto.

Con relación a otra sesión de trabajo, la docente expresa que los objetivos se realizaron “A medias porque los estudiantes cumplieron con la tarea... pero se perdió la intención de revisar las definiciones diversas que existen sobre investigación educativa” (E1.D2.S.4.C, 13 de febrero de 2007). Sobre este acontecimiento me referiré más adelante con mayor detenimiento, dado que en esta sesión de clase surgió un malentendido.

Pese a estos dos desaciertos, de manera general, desde la visión de los docentes, se podría aseverar que el logro de los objetivos curriculares parece ser significativamente alto. Esta mirada al proceso es compartida por la investigadora, pues, según puede verificarse en los registros de los diarios de campo, los docentes logran una gran congruencia entre sus intenciones y lo realizado en clase. Asimismo, los alumnos manifiestan en las entrevistas haber captado las intenciones de los docentes, a veces las expresan de una manera muy amplia y otras las precisan con más detalle. No obstante, como el proceso comunicativo es sumamente complejo no está exento de incomprensiones ni malentendidos como veremos líneas abajo.

7.4. Análisis de las incomprensiones y malentendidos

En este apartado, se analizan, a manera de ilustración, dos incomprensiones y un malentendido. Las problemáticas examinadas fueron abordadas desde referentes teóricos y metodológicos diferentes. La investigadora comparte, con el paradigma cualitativo, el supuesto epistemológico de que el método no se impone, como una camisa de fuerza, a la realidad investigada u objeto de estudio; la metodología se construye a partir de las miradas y las voces —a veces coincidentes o solapadas, en otras ocasiones, contradictorias— de los mismos protagonistas del

proceso. Así que cada problemática fue analizada ponderando aquello que los participantes consideraron relevante.

7.4.1. Las incomprensiones

Como ya sabemos, debido a una carencia de información, la incomprensión comporta un entendimiento parcial o nulo; no obstante, existe un cierto grado de consciencia de su existencia, al menos por parte de uno de los interlocutores. En este apartado, se analizarán dos tipos de incomprensiones; las que devienen de una interpretación inadecuada de las preguntas y las que se originan por no ajustarse a una cierta regla de interacción que exige un actuar específico.

7.4.1.1. Cómo se interpretan las preguntas

En la estructura de intercambio recurrente del discurso escolar (IRC), como ya se comentó, el movimiento de iniciación puede ser realizado por una elicitación del profesor, seguida de una réplica del alumno, para finalizar con un comentario del primero. Asimismo, las elicitaciones en el discurso escolar no suelen ser preguntas reales en las que el profesor busque una información desconocida para él; casi siempre son preguntas de examen cuya función es corroborar si los alumnos cuentan con la información y hacerla explícita. Las preguntas de examen, propias del discurso escolar, son una evidencia del carácter asimétrico de las interacciones en el aula, pues sólo puede hacerlas el docente.¹¹ En el escenario áulico, es necesario saber distinguir entre una pregunta real, cuya respuesta está casi siempre en la experiencia personal extraescolar, y una pregunta de examen, que hace referencia a lo que se dijo o leyó en clase. De igual manera, es preciso

¹¹ Consúltense en el apartado 6.4.2.1 la distinción entre preguntas reales, de examen y orientadas; así como el grado de incidencia de las mismas.

reconocer entre una pregunta que alude a un saber adquirido en el contexto escolar en otro momento de la formulación de la misma y una pregunta que se ocupa de lo que se ha dicho un poco antes de expresarla. El conocer estas normas de interpretación es una exigencia ineludible para una actuación adecuada, es parte de la competencia comunicativa en los intercambios áulicos, de no ser así se corre el riesgo de incurrir en la incomprensión.

Saber responder adecuadamente a las preguntas de quien enseña, comporta a menudo dejar a un lado las propias interpretaciones y opiniones, y averiguar qué espera la otra persona que digamos. Una de las reglas implícitas de la participación en clase consiste en realizar una “concesión interpretativa”; es decir, dejar a un lado opiniones o ideas respecto a un asunto para hacer explícita información previamente establecida como compartida o verbalizar lo que considera relevante quien enseña (Unamuno, 2003: 77).

De esta manera, la escuela exige un cierto tipo de discurso; los alumnos para tener éxito deben reconocerlo y actuar en consecuencia. Este reconocimiento implica no sólo saber actuar adecuadamente en un determinado intercambio, sino también entender que existen maneras esperadas de responder en tales eventos, como observaremos en un fragmento de clase que se analizará; pero, antes aportaré algunos antecedentes que ayuden al lector a situar este evento comunicativo, el cual tuvo lugar el primer día del curso, tal y como lo expuso la docente:

Esta primera sesión es de introducción al curso. Se espera comentar con los estudiantes los elementos revisados en los cursos previos de la línea de Investigación Educativa que ahora serán recuperados. Se pondrá especial atención en el concepto de campo científico de Bourdieu y a partir de él se definirá la IE [investigación educativa] como un campo de producción científica (E1.D2.S1.C, 19 de enero de 2007).

La docente busca rescatar contenidos abordados en cursos anteriores que sustentarán los nuevos saberes por aprender.¹² El objetivo de la sesión es compartido por los estudiantes. Según opina uno de ellos al finalizar la clase.

Fragmento 1 : ¿De qué trató la clase?

1. Ro: trató de:: ubicarnos—| concretamente en la definición del campo científico desde la
2. teoría de Bourdieu\| y además—| trató de ubicarnos—| e:: cómo insertaría la
3. educación en ese campo científico\|

(EO.A9.S1.C, 20 de enero de 2007)

La concomitancia de objetivos se da, pese a las incomprensiones, porque finalmente éstas se disipan, como verificaremos más adelante.

El fragmento que se analizará es parte del evento comunicativo denominado *lección dialogada*, el cual consiste en abordar determinados contenidos curriculares a través de un proceso de interacción donde la docente efectúa muchas preguntas. Para esta lección dialogada la profesora hace uso de un recurso técnico, la proyección de unas diapositivas.

El siguiente fragmento es un ejemplo de incomprensión, en el que las expectativas de la maestra no se cumplen y los alumnos no están “dispuestos” a hacer la “concesión interpretativa” para responder a lo que la maestra juzga relevante.

Fragmento 2 : Los instrumentos de la ciencia

1. D: bueno\|
2. y aquí Bourdieu ya empieza a referirse a los agentes del campo científico como los:
3. **investigadores**\|
4. qué es lo que hacen los agentes\|
5. son los que producen el conocimiento y los que producen el conocimiento son los:

¹² En las observaciones, se pudo advertir que los docentes procuran mantener una relación vertical (diacrónica), así como horizontal (sincrónica), entre las asignaturas que conforman el currículum, el cual está concebido como un todo integrado, no como materias aisladas. Es decir, congruencia entre las asignaturas de diversos cuatrimestres pertenecientes a la misma línea de formación y entre las asignaturas del mismo cuatrimestre.

6. investigadores\|\|
7. e:: aclara Bourdieu que de acuerdo a la posición que tenemos son las estrategias
8. que podemos implementar\|\| hay quienes tienen—| como que posibilidades de
9. hacer ciertas cosas y hay quienes no tienen ninguna—| posibilidad—| es una
10. estructura jerárquica\|\|
11. qué es lo que regula el funcionamiento del campo\|
12. entonces aquí tendríamos que empezar hablar de lo que es el **método científico**—|
13. y así el método científico en general digamos sin discutir a qué/| **método** estamos
14. haciendo referencia—| {(DC) pero suponemos: que es—| esta idea de que el
15. investigador: tiene: como que la **clave** para llegar al conocimiento—| lo que le
16. permite—| asumir o poner en juego su capital y poder ubicarse en un plan muy
17. alto\|\|}
18. dice\| el método científico regula el funcionamiento del campo\|
19. por qué\|
20. y dice que se supone que este **método científico** está dotado de una objetividad
21. **superior**—| que se objetiviza en instrumentos—| que llegan a dominar a quien los
22. utiliza así como en disposiciones institucionales\|\|
23. quién define cómo se hace la investigación\|\|
24. Ro: ({?} pues—| las comunidades científicas—| un cuerpo académico—| una sociedad
25. conocida\|\|)
26. D: bueno\|
27. por ejemplo conacyt establece—| las reglas digamos—| establecería las reglas del
28. **método científico**\| no estamos hablando de la discusión acerca del: método\|
29. verdad/| pero dice—| éstos son los procedimientos que deben de seguirse para
30. poder llevar a cabo—| una investigación\|\|
31. Ro: incluso en el imss—| hay normas técnicas—| xxx epidemiología por ejemplo hay
32. una norma técnica que tienen que cumplir =xxx=
33. D: =exacto\| =
34. ahora\| supongamos en esta investigación de epidemiología\|\|
35. qué necesitamos para hacer la investigación/|\| la investigación epidemiológica\|\|
36. Xs: (hablan varios alumnos solapándose)
37. D: =no sí\| pero/|\| =
38. E: =xxx=
39. D: bueno sí\|
40. el problema—| el método—| ya tenemos el método\| tal tal tal tal\|
41. pero qué necesitamos para hacer la investigación\|\|
42. G: tienes que pertenecer a cierto—| por ejemplo pertenecer al seguro pertenecer a una
43. institución\| que te apoye\| que te dé la confianza\| =los recursos=
44. E: =que te valide\| =
45. G: para que puedas hacerlo\|\|
46. D: m:: (expresa duda)
47. Ro: xxx no cualquiera va a llegar-
48. L: conocer las reglas del campo\|\|
49. Ro: yo sigo las reglas del juego\| pero/| si tú no tienes el perfil\| así que\| tú no
50. puedes\|\|
51. Ri: pero podría conocer las reglas del juego\| pero si no tiene el capital\| si no-
52. E: pero si no tiene esa validación\|\|
53. G: sí\| la validación\| xxx

54. D: si no tiene ese capital\ |
55. y ese capital—| en qué se reflejaría\ | |
56. Xs: (hablan varios alumnos solapándose)
57. D: en los conocimientos podemos decir\ | pero también en los instrumentos de
58. trabajo\ | yo no sé mucho de investigaciones epidemiológicas\ | pero me imagino
59. que se requieren instrumentos\ | |

(VD.S1.C, 20 de enero de 2007)

El fragmento empieza con un marcador (línea 1), cuya función es determinar una frontera discursiva, es decir, el inicio de un movimiento comunicativo. De la línea 2 a la 22 tiene lugar una secuencia informativa; en ella la docente provee referencias relativas a las propiedades del campo científico. Casi siempre, las secuencias comunicativas de índole informativa se realizan con enunciados afirmativos, sin embargo, nos encontramos en este fragmento discursivo con enunciados interrogativos (líneas 4, 11 y 19), los cuales no son preguntas de examen, sino preguntas retóricas (Escandell Vidal, 1988, 1996) que no están dirigidas a ningún alumno y, por lo tanto, no se espera sean contestadas por ellos. Si algún estudiante hubiese respondido alguna de estas preguntas habría evidenciado su desconocimiento sobre las reglas de interacción en el aula. Las preguntas retóricas son de carácter metarreflexivo, pues introducen a los alumnos en el tema a tratar y apelan a la reflexión a partir de problematizar la realidad mediante el cuestionamiento; asimismo, son un recurso utilizado por el docente para ponderar aquello que considera relevante. En fin, son cuestionamientos que no suelen tener respuesta, se dejan en el “aire” para incitar a la introspección; aunque tienen la peculiaridad de que quien las formula puede responderlas.

A lo largo de la secuencia informativa, la docente enfatiza sobre algunos términos que ella considera relevantes —investigadores, método, método científico, clave, superior— y que los alumnos deberán recordar para continuar con la interacción y lograr, de esta manera, una adecuada comprensión del dispositivo

discursivo; sin embargo, no enfatiza sobre la palabra **instrumentos** que, como veremos, jugará posteriormente un papel importante.

La profesora explica y a la vez proyecta unas diapositivas que contienen citas textuales de Bourdieu relativas a las propiedades del campo científico, por eso la línea 7 comienza con “aclara Bourdieu” y la 18 con “dice”, porque posteriormente parafrasea dos citas de este autor. De la línea 20 a la 22 realiza la lectura de una cita, para en seguida efectuar la primera pregunta de examen (línea 23).

Las preguntas de examen (líneas 23, 35, 41 y 55) realizadas por la docente están encaminadas a hacer explícito un conocimiento y una interpretación determinada sobre la condición necesaria del campo científico de contar con instrumentos.

Con relación a la pregunta de la línea 23, la docente asume erróneamente que tal conocimiento es compartido entre ella y los alumnos, ya que acaba de mencionarlo y además la idea está proyectada en la diapositiva, pues la función de las diapositivas es, según ella, “...guiar las participaciones de los estudiantes hacia el propósito definido, a manera de aspectos a resaltar o síntesis” (E2.D2.C, 20 de febrero de 2007). Pretende, entonces, mediante la pregunta, hacer explícito ese conocimiento.

Sin embargo, los alumnos sugieren otras interpretaciones a las preguntas. Las contestan con respuestas no esperadas cuyo contenido fue visto en otros cursos del tronco común relativos al eje de investigación, en lo dicho por la maestra cuando conceptualiza —al principio de la lección dialogada— lo que es un campo según Bourdieu o en las palabras que ella enfatizó, no en el antecedente informativo inmediato a la primera pregunta. Lo que la docente quiere es que los estudiantes reconozcan su intención y expresen la respuesta esperada por ella a partir de lo que ha dicho e interpretado sobre el contenido de la clase. Por lo tanto,

las respuestas no corresponden al universo discursivo que creó para que contestaran a su pregunta.

En parte, la pregunta de la línea 23 es confusa, “¿quién define cómo se hace la investigación?” El pronombre interrogativo “quién” alude a persona y no a objetos, razón por la cual uno de los alumnos le contesta mencionando diferentes asociaciones de investigadores (líneas 24 y 25), cuando la respuesta esperada es “con instrumentos”.

Sinteticemos lo dicho hasta aquí, para continuar con el análisis. Tenemos un movimiento de iniciación encabezado por la docente, constituido de un marcador discursivo, una secuencia informativa, que incluye preguntas retóricas. Después una elicitación, seguida de una réplica, por parte de un alumno, la cual no es correcta. En la línea 26, se da un movimiento de comentario positivo, pese a la respuesta equívoca; acompañado de una secuencia comunicativa de observación de la docente donde aporta información adicional (líneas 27-30), y otra secuencia informativa realizada por un alumno en la que se refiere a las investigaciones epidemiológicas (líneas 31-32).

Posteriormente, la profesora produce otro movimiento de evaluación positiva, con relación al ejemplo del alumno (línea 33); y, previo un marcador y una pista (línea 34), reformula de manera hábil, recuperando la información realizada por el alumno sobre las investigaciones epidemiológicas, la elicitación (línea 35). Es decir, cuando se percata que los alumnos no han comprendido y ella no ha precisado lo suficiente el cuestionamiento, busca a partir de la reformulación de la pregunta proporcionar indicios para que los estudiantes descubran por ellos mismos la respuesta.

Los maestros, cuando hacen preguntas, suelen proporcionar pistas a sus estudiantes para que den con la respuesta correcta.¹³ La reformulación tiene lugar cuando la respuesta ha sido incorrecta, entonces el maestro reconstruye la pregunta precisando más la información para encauzar al alumno a la respuesta acertada (Cazden, 1988), como ocurre con las preguntas de las líneas 35 y 41, “¿qué necesitamos para hacer la investigación?” La reformulación recupera lo dicho por la docente, indica cómo debe interpretarse y enfatiza lo que debe ser recordado para continuar con la interacción.¹⁴ Desafortunadamente, la estrategia discursiva de la reformulación no tiene éxito.

A partir de estas reformulaciones, se desencadena una serie de intercambios comunicativos, constituidos de réplicas equívocas de los alumnos, seguidas de evaluaciones de la docente —a veces, positivas “bueno sí”, otras ambiguas “no sí, pero”, “mhm”—, acompañadas de observaciones.

Se puede advertir, de la línea 42 a la 53, que los alumnos interactúan entre sí, la participación de la maestra es colateral. En la discusión, manifiestan acuerdo o desacuerdo entre ellos. Se percibe, en el video, que se dirigen a sus compañeros en el momento de hablar, no a la docente, como acostumbran cuando responden a una pregunta o proporcionan información nueva. La docente se mantiene callada, a la expectativa, los observa y de súbito retoma el control; para ello se vale de la intervención de un alumno —el cual fue interrumpido por una compañera de clase

¹³ Para ello, se recurre a dos estrategias denominadas *preformulación* y *reformulación*. Estas dos estrategias interactivas son recursos discursivos frecuentes en el proceso de andamiaje para la construcción del conocimiento. En la preformulación el docente inserta en la misma pregunta la información necesaria para orientar a los educandos hacia la respuesta esperada (Cazden, 1988).

¹⁴ Para Gaulmyn, la reformulación, junto con otras estrategias metacomunicativas, “...assurent la régulation de l’interaction, ou bien [...] servent à arbitrer et à résoudre un conflit ou un incident qui a perturbé l’interaction” (Gaulmyn, 1987b: 92). De esta manera, los interlocutores colaboran en la reparación del malentendido, empleando secuencias subordinadas o laterales como la reformulación, a través de la cual “...le locuteur signale au partenaire (et lui fait accepter) qu’il a l’intention de mener à terme un développement qui constitue une unité thématique” (Gaulmyn, 1987b: 89).

en el momento de su participación— (línea 51) que hace referencia a la importancia de contar con un “capital”; así, con destreza, retomando esta participación lanza la última elicitación (línea 55), que genera múltiples réplicas de los alumnos, al parecer erróneas, pues ella desvanece finalmente la incompreensión al ofrecer “cortésmente” la respuesta correcta (líneas 57- 59), cuando comprende, tal vez, que los alumnos no lo harán sin su ayuda.

Las teorías constructivistas del aprendizaje (Bruner, 1968) han puesto en tela de juicio el principio piagetano que postula que el aprendizaje es un proceso de descubrimiento individual. Desde este marco teórico, el aprendizaje eficaz tiene lugar en la interactividad y la intervención educativa del docente se sugiere sea manejada en diferentes niveles de ayuda. De esta manera, el docente debe ajustar su intervención pedagógica tomando en consideración el nivel de ayuda que los estudiantes requieren (Coll, 1990). Eso explica porqué la profesora intenta primero que los alumnos descubran, guiados por ella, la respuesta correcta; en el momento que considera pertinente su nivel de ayuda se eleva y proporciona la respuesta esperada para contribuir en la construcción de los aprendizajes y continuar con la interacción.

Por otro lado, se ha dicho que expone “cortésmente” la respuesta porque en el discurso escolar, como en toda acción social comunicativa, los protagonistas se valen de estrategias de cortesía (Brown & Levinson, 1987).

Dado que en la vertical relación alumno-docente es inherente la asimetría, los docentes cometen, a veces de manera ineludible, actos amenazantes que limitan la libertad de acción de los alumnos y evalúan, en ocasiones de forma negativa, el actuar y el decir de los mismos en público. Para neutralizar estos actos amenazantes, como una acción preventiva, el profesor se vale de estrategias de cortesía.

La elección de las estrategias de cortesía supone diferencias estilísticas entre los docentes y formas diversas de lograr el control en el aula. Estas diferencias estilísticas se dan por la concepción que los docentes tienen sobre la enseñanza, la cual se evidencia en las variaciones relativas al grado de imposición ejercido, en cómo se asume el poder y en la distancia social que se instituye. ¿Cuál es la concepción que la docente tiene sobre lo que es una “buena” enseñanza? Ella opina:

Aquella que responde a las expectativas del conjunto de actores que intervienen en el proceso educativo. Lo que implica que exista un acuerdo... En términos concretos esta “buena enseñanza” se logra cuando termina una clase y docente y estudiantes se sienten satisfechos con lo sucedido (satisfacción que incluye aspectos materiales presentes en el funcionamiento de la clase, el respeto de tiempos, la adecuación de espacios, así como el cumplimiento de tareas, la resolución de dudas, la reflexión sobre aspectos no advertidos antes, el escuchar a otros, compartir experiencias, el surgimiento de nuevas dudas y la necesidad de emprender nuevas búsquedas, etcétera) (E2.D2.C, 20 de febrero de 2007).

En fin, la docente busca una relación de empatía a través del cumplimiento de las “expectativas”, el “acuerdo” y la “satisfacción” de los actores. Para lograr esa “buena enseñanza” recurre a la estrategia de cortesía. En el ejemplo analizado, hace uso de este recurso, primordialmente, en la evaluación que realiza sobre las respuestas de los alumnos; evaluaciones, como ya se dijo, casi siempre positivas (“bueno”, “exacto”, “bueno sí”) y ambiguas (“sí no, pero”; “mhm”), pero nunca abiertamente negativas, aunque las réplicas sean desafortunadas. Asimismo en el uso de la primera persona de plural para manifestar desacuerdo “...no estamos hablando de la discusión acerca del método, ¿verdad?”, cuando cuestiona “¿Qué necesitamos para hacer la investigación?” En el uso de un tiempo del subjuntivo de carácter hipotético “supongamos...”; o bien de una forma impersonal “se requieren instrumentos”. También en el empleo de modalizadores como “yo **no sé**

mucho...pero me **imagino**..." con el que atenúa el grado de asertividad y es menos concluyente al asumir una supuesta ignorancia.

Se puede concluir que, pese a que la interacción no está exenta de incomprensiones por la misma complejidad del proceso comunicativo, el nivel de intervención pedagógica de la docente es exitoso: proporciona información, genera interactividad a través de la elicitación, reformula las preguntas a partir de lo dicho por los alumnos, utiliza estrategias de cortesía para mitigar los actos amenazantes de la imagen, permite que los alumnos interactúen entre ellos, sabe en qué momento es preciso intervenir para reparar las incomprensiones y, finalmente, logra que los alumnos comprendan los objetivos de la clase y las intenciones educativas.

7.4.1.2. Las reglas del "juego"

A lo largo de su trayectoria escolar, los alumnos aprenden una serie de normas de actuación que adoptan características específicas en cada aula, de acuerdo con el estilo de enseñanza que cada docente implanta. Resulta sorprendente que docentes y estudiantes, pese a que estas normas no suelen explicitarse en el aula, logren interactuar y comprenderse. Cuando una regla de actuación se explicita alcanza una relevancia significativa en el actuar de los protagonistas del proceso.

Cros Alavedra apunta que el discurso docente, además de su valor informativo, posee un componente argumentativo relevante: "...la argumentación es una actividad discursiva orientada hacia la finalidad de influir sobre las creencias, los valores, las actitudes, los conocimientos de los destinatarios, con la intención de modificarlos en la medida en que sea necesario para que coincidan con los del enunciador" (Cros Alavedra, 2000: 57).

El sistema escolar le confiere al docente prestigio y autoridad académica; es un portavoz legitimado por la comunidad científica; en ese sentido, es una voz autorizada; así que, es necesario puntualizar que no intenta persuadir para cambiar la opinión de los alumnos, sino más bien que aprueben lo que ya está socialmente admitido, es decir, la posibilidad de controversia es reducida:

Dans l'éducation, quel qu'en soit l'objet, on suppose que le discours de l'orateur, s'il n'exprime pas toujours des vérités, c'est-à-dire des thèses admises par tout le monde, défend au moins des valeurs qui ne sont pas, dans le milieu qui l'a délégué, sujet à controverse (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958: 70).

El siguiente fragmento corresponde a un primer día de clase, el objetivo de la misma era dar a conocer el programa del curso (objetivos, contenidos, actividades a realizar, material didáctico y formas de evaluación) y lo que el docente denominó “la dinámica de trabajo” que consistió en la explicitación de una serie de normas de actuación que él espera los alumnos cumplan (E1.D1.S1.P, 19 de enero de 2007).

Lo que me interesa particularmente, en el análisis, es mostrar cómo, apelando a recursos argumentativos, el profesor explicita una norma de actuación y la repercusión que ésta tiene en el nivel de comprensión de los contenidos curriculares por parte de los alumnos.

Fragmento 3 : Las reglas del juego

1. D: [...] e:: hay algunas cosas sin embargo que sí me parece muy importante que
2. pongamos para el funcionamiento de la clase\ |
3. y que yo creo que nos va a favorecer a todos\ | | [...]
4. una segunda cuestión es la {(DC)participación-|}
5. digamos ustedes ya me conocen y yo cuando hablo a veces no tengo límites-|
6. entonces me tienen que poner un límite\ | | quiero decir-| no es que yo no me los
7. pueda poner pero-|
8. {(DC) sí necesito que ustedes hayan leído para que cuando estemos en clase pueda
9. yo pedirles sus opiniones en el buen sentido\ |}
10. {(AC) no este:/| a ver Memo| qué piensa/| no/|} sino que hagamos esto más un

11. diálogo más\ | no/|
 12. o sea e:: quizás siempre la idea que tengo es que cada día empecemos o cada
 13. sesión empecemos con a ver tú qué tal leyeron qué leyeron qué entendieron qué
 14. no-| y a partir de las cuestiones que van surgiendo de estas lecturas-| pues poder
 15. centrar sobre la mesa el esquema-| este:/| de la sesión-| que permita que
 16. integremos estas opiniones estas discusiones con los contenidos de la lectura\ ||
 17. entonces\ | sí necesito que ustedes lean antes de venir a clase\ | pero una vez que
 18. llegaron a clase que participen\ | que opinen\ | que tomen la palabra\ | no/| y que
 19. este:-/ de alguna manera e:: vayan exponiendo su pensamiento acerca de las
 20. lecturas-| y posteriormente su pensamiento crítico-| analítico de las lecturas\ |
 21. no/| pero siempre sobre la base de las lecturas\ ||
 22. qué pasa cuando no leemos/| pues que tenemos opinión-| siempre la tenemos\ |
 23. este:/ pero va empobreciendo un poco-| la {(?) cosa}\ | no/||
 24. por qué/| porque finalmente este hilo conductor que son las lecturas-| pues lo
 25. podemos extraviar o quedarnos en la superficie-|
 26. y se trata de que bueno tenemos poco tiempo lo aprovechemos en lo esencial
 27. digamos-|
 28. entonces\ | requiero de que lean antes de llegar a clase\ |
 29. se supone que aunque se ve grande la antología son cuatro meses\ | [...] realmente
 30. es muy poca la lectura\ || [...]
 31. que hagan las lecturas-| sí es importante que las traigan-|
 32. si es posible que {(?) sinteticen} haciendo esquemitas-| mapas del del contenido-|
 33. este:/ algunas notas que permitan y faciliten su participación en la clase\ |
 34. de tal forma que pues tengan ahí apuntes que les sean útiles para opinar o para
 35. corregir las opiniones\ || no/|
 36. yo espero ya este:/| que alguno me pueda decir-| {(AC) profe está usted diciendo
 37. cosas que no son| este:/| la lectura dice esto no dice lo que usted está diciendo\ |}
 38. no/| oh:: [con énfasis de admiración]\ ||
 39. esta tarea necesito que la hagamos\ | no/| entonces la dinámica va a requerir de su
 40. participación\ | que de alguna manera-| este:/| pues ustedes intervengan en
 41. clase\ | externen sus opiniones\ | y podamos avanzar\ || [...]
- (VD.S1.P, 20 de enero de 2007)

Este fragmento es un ejemplo de personalización del discurso que se evidencia en las frecuentes marcas de primera persona (yo, me, verbos en primera persona singular), subrayadas en el texto citado (líneas 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 17, 28, 36 y 39). Es cierto, como afirma Cros Alavedra:

...que en el discurso docente el enunciador, desde el estatus superior que le confiere el hecho de ser el profesor o la profesora, no se comporta como un enunciador-testimonio, que tiende a borrar las marcas de personalización en su discurso, sino como un enunciador que tiende a personalizar sus afirmaciones y

sus justificaciones y que hace uso de su autoridad para conseguir sus objetivos (Cros Alavedra, 2003: 54).

El docente “hace uso de su autoridad”, apuntalada por el poder que le otorga la institución, y explicita una norma. En este caso, una norma de interacción que regulará la actuación esperada de los estudiantes, la cual no es negociable. Cuando se explicita por primera vez la regla, el profesor lo hace en un tempo lento, pues acostumbra decir con parsimonia aquello que considera relevante (líneas 4, 8 y 9), en tanto utiliza un tempo rápido para restarle importancia a lo dicho (líneas 10, 36 y 37).

La norma es muy clara y se reduce a la idea siguiente: *yo, profesor, instauró la norma que para participar es imprescindible leer*. Dicho de esta manera parece una orden altamente impositiva. Para mitigar la imposición que representa una orden de este tipo, el docente utiliza recursos que se traducen en recomendaciones, instrucciones y formas indirectas que justifican o atenúan el efecto impositivo sobre el alumno. “En muchos casos, los docentes formulan las órdenes de manera indirecta. Para ello utilizan enunciados implícitos, mediante el desdoblamiento polifónico de la voz del locutor, que permite *decir sin decir* aquello que se puede considerar amenazador o impositivo” (Cros Alavedra, 2003: 112).

El recurso más utilizado es la sustitución de formas verbales imperativas por usos temporales menos amenazadores, como: “necesito” (líneas 8, 17 y 39), “requiero” (línea 28), “espero” (línea 36). Asimismo, la selección léxica de usos atenuadores: “quizás” (línea 12), “si es posible” (línea 32); justificadores: “me parece muy importante” (línea 1), “nos va a favorecer a todos” (línea 3); marcadores de importancia: “sí es importante” (línea 31); formas impersonales “se supone” (línea 29) o indirectas “la dinámica va a requerir de su participación” (líneas 39 y 40).

Este tipo de argumentación utilizada por el docente presenta la siguiente estructura lógica: a) explicitación de la orden, b) justificación, la cual puede darse en diferentes niveles (causas, consecuencias, ejemplos, beneficios...) y c) conclusión (Plantin, 1996).

En el caso que nos ocupa, los componentes de la estructura lógica no se presentan de manera lineal y ordenada, es decir, la explicitación de la orden y la justificación no aparecen una seguida de la otra, sino se alternan en un reiterado vaivén. Lo verifiquemos en el texto:

a) La explicitación de la orden:

- Se notifica el asunto: es un tema, llamado “participación”, importante para el funcionamiento de la clase (líneas 1, 2 y 4).
- Se enuncian las órdenes de manera indirecta o implícita, usando una estrategia sustentada en el argumento de poder: es necesario leer, participar, opinar, exponer ideas en clase, con base en los contenidos de los textos de la antología leídos con anticipación; asimismo, realizar esquemas, mapas, notas que faciliten la participación (líneas 8 y 9, 17-21, 28, 31-33).

b) Justificación:

- Causas: cuando los estudiantes no participan, el docente puede “abusar” de la participación: “me tienen que poner un límite” (líneas 5-7); con relación al tiempo, las lecturas son mínimas (líneas 29 y 30).
- Consecuencias benéficas: el acatar normas de actuación “nos va a favorecer a todos” (línea 3); la lectura permitirá establecer el diálogo (líneas 10 y 11), definir entre todos los participantes el “esquema” que orientará la discusión (líneas 12-16) y optimizar el tiempo (líneas 26 y 27); el realizar notas será “útil” para participar o manifestar desacuerdo (líneas 34 y 35), incluso hasta disentir con el docente (líneas 36-38).

- Consecuencias no benéficas: el incumplimiento de la regla empobrece la opinión (líneas 22 y 23), se “pierde el hilo conductor” y no se logra comprender con profundidad suficiente (líneas 24 y 25).
- c) Conclusión. Consiste en una reiteración de la explicitación de la regla, la cual no es negociable dadas las justificaciones planteadas por el docente (líneas 39-41).

En fin, el docente hace un uso intencional de una serie de recursos lingüísticos y no lingüísticos, con el propósito de elevar la efectividad de su discurso y lograr, en consecuencia, los objetivos educativos. La eficacia didáctica de su discurso se sustenta, en gran medida, en el equilibrio que establece, a través de estrategias argumentativas, entre las relaciones de poder y de solidaridad que caracterizan su discurso.

El caso que se analizó es un ejemplo de cómo las normas de interpretación de los contenidos del curso están supeditadas a una regla de interacción específica. Para participar es necesario contar con la información que proporcionan, al menos, los textos obligatorios; quienes no cuenten con estos saberes no sólo realizarán participaciones inadecuadas, sino estarán imposibilitados para comprender los contenidos curriculares, pues el conocimiento, desde el modelo pedagógico del currículum, se construye con base en la interacción de los sujetos.

Cuando a los alumnos se les cuestiona sobre si los contenidos abordados en la clase fueron claros o confusos (consúltese anexo tres, entrevista tres), hacen declaraciones como las siguientes:

Fragmento 4 : Lecturas previas

1. Da: fueron claros-| o sea lo que nos ayudó mucho-| ya al ver el contenido de la
2. clase-| fue el hecho de que nosotros tenemos lecturas previas-|
3. y nada más el hecho de venir acá a la clase es como ir fortaleciendo todas las
4. lecturas previas-| y al escuchar a los demás compañeros nos ayuda a crear nuestro
5. propio concepto\| |
6. es constructivista-| al final de cuentas\| |

(EO.A1.S2.P, 27 de enero de 2007)

Los alumnos saben que el nivel de comprensión alcanzado está determinado por las lecturas previas (líneas 1 y 2); los contenidos aprendidos están en los textos y el proceso de interacción que se da en clase “fortalece” la construcción de los conocimientos (líneas 3-5): “es constructivista, al final de cuentas”.

Desafortunadamente, no todos viven el proceso de esta manera. Algunos estudiantes, no obstante que en un primer momento dicen que los contenidos de la clase fueron claros, después “confiesan” no haber comprendido. Veamos dos ejemplos:

Fragmento 5 : Claros pero confusos

1. Ga: bueno\|| mhm en la gran mayoría fueron claros\|| en algunos no:: confusos\|
2. sino por parte mía-| un poco que quedaron cortos-| por el hecho de no tener a
3. grandes rasgos las lecturas que-| o de los autores que él estaba comentando\| sin
4. embargo me queda la duda-| pero ya para que yo la refuerce-| este/| conmigo
5. misma\| pues entender las lecturas que no he hecho\|| para que yo ya pueda
6. completar la información\||

(EO.A3.S6.P, 24 de febrero de 2007)

Fragmento 6 : El conflicto

1. La: yo digo claros para para para-| para darlos a conocer como el docente\| pero
2. confuso para mí-| en mucho de los casos\| creo que la clase de paradigma o el
3. tema de paradigma para mí me conflictúa muchísimo-| y constantemente me deja
4. muchas dudas\|| siempre me deja muchas dudas\||

(EO.A5.S3.P, 3 de febrero de 2007)

Las dos alumnas realizan actos que amenazan su imagen positiva, es decir, actos “...que pueden ser autodegradantes: confesión, autocrítica...” (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999: 164), pues admiten no comprender del todo; el asumir esta posición las sitúa, al parecer, en una situación difícil que se revela en el tono vacilante de la confianza, expresado con frases cortas e inacabadas, repeticiones y contradicciones, los contenidos fueron “claros pero confusos”.

La primera estudiante acepta no comprender por no realizar las lecturas, es decir, no comparte con el docente y los compañeros los mismos referentes teóricos

o indicios contextualizadores; para ella los contenidos no son “confusos”; asume la responsabilidad de su propia confusión y la necesidad de efectuar las lecturas para “completar la información”. En el caso de la segunda estudiante no explica la causa de su confusión, pero el docente en una conversación informal me expresó que la consideraba en desventaja, debido a sus ausencias —específicamente a la segunda sesión en la que se había abordado el concepto de paradigma, esencial en el curso— y a su falta de compromiso con las tareas académicas (NC.2, 29 de enero de 2007). Es posible que ella lea, pero no comprende totalmente, “me conflictúa”, y al no asistir a clase se niega la posibilidad de aclarar sus “dudas”.

En el intermedio, entre una clase y la siguiente, las alumnas comparten con la investigadora el porqué de su reducida participación en el curso de Paradigmas de la investigación. La primera estudiante se siente insegura al participar, pues considera que le faltan lecturas complementarias, además de las marcadas por el curso. La segunda estudiante dice que los contenidos del curso le parecen complejos y que en el transcurso de la semana procura reelaborar los contenidos trabajados para compartir sus dudas en la siguiente sesión, sin embargo esto último no lo hace (NC.3, 3 de febrero de 2007).

Recuérdese que el fundamento teórico-conceptual del currículum de este programa académico es el enfoque constructivista dialógico (véase apartado 3.2.1), el cual exige estudiantes autónomos, responsables de sus aprendizajes, que construyan el conocimiento mediante la reflexión y el diálogo, el cual es necesario mantener no sólo con los colegas del aula, sino también con los teóricos del campo disciplinario en cuestión.

Ya sea por no asistir y/o no leer no comparten con sus interlocutores los mismos esquemas cognitivos; situación que las pone en desventaja, ya que sus interlocutores al construir sus discursos en clase parten del presupuesto de que

todos cuentan con saberes previos, aprehendidos en la lectura de los textos, y sobreentienden, de manera equívoca, que el conocimiento está siendo compartido.

Es posible que las estudiantes, en un primer momento, sostengan que los contenidos trabajados en clase fueron claros porque están protegiendo la imagen del docente, pues, si bien en la entrevista el receptor es el entrevistador, el profesor es un destinatario ausente.¹⁵ El no deslegitimar la autoridad académica es un recurso para salvaguardar su propia imagen. “Desde esta perspectiva, la cortesía consiste en un conjunto de estrategias de protección y de valorización de las imágenes de los demás a fin de preservar «el orden de la interacción»” (Kerbrat-Orecchioni, 2004: 45).¹⁶

Aunque la incompreensión no se hace patente en fragmentos específicos del proceso de interactividad, como en el caso de la interpretación de las preguntas, puede ser, a mi parecer, mucho más peligrosa, pues comporta una incompreensión de los macrocontenidos del curso con serias implicaciones, como la posible marginación de aquellos que no se ajustan a las reglas del “juego”.

Se puede concluir que el discurso del docente, mediante el uso de ciertas estrategias de argumentación, es altamente efectivo y convincente, en el sentido, de que “persuade” a los estudiantes que, para lograr los objetivos educativos, se deben ajustar a ciertas reglas; ellos saben que el no acatarlas implica un estar “fuera del juego”, comporta un acto de autoexclusión que los coloca en una situación de desventaja comunicativa y, por ende, también educativa al no comprender cabalmente lo que se dice en clase.

¹⁵ La teoría de la enunciación, a través del concepto de polifonía, sostiene que en los discursos coexisten varias voces que concuerdan o se contradicen (Ducrot, 1984).

¹⁶ Kerbrat-Orecchioni (2004) realiza una contribución a la teoría sobre la cortesía lingüística de Brown y Levinson; introduce el concepto de *acto agradador de imagen* que se opone al de *acto amenazador de imagen*, con el propósito de potenciar el nivel descriptivo del modelo y de soslayar una perspectiva pesimista de la interacción que a su parecer postula la teoría de estos autores.

7.4.2. El malentendido: “Se me olvidó”

Ya comenté que los malentendidos tienen lugar cuando el destinatario construye una hipótesis interpretativa divergente, no coincidente con las intenciones del enunciador, que desvirtúa el sentido de lo dicho (consúltese apartado 7.2); además, no se percata, al menos en un primer momento, de que su interpretación es inadecuada. Por su parte, también, el enunciador no está consciente de haber proporcionado los suficientes indicios contextualizadores para que el mensaje sea interpretado acertadamente.

En este apartado, se analizará un caso de malentendido, respecto a una actividad que no fue realizada por los alumnos como la docente la había planificado. Se tratará de indagar en el análisis por qué y cómo se dio el malentendido, visualizándolo como un proceso que se va fraguando en el transcurso de diversas sesiones de trabajo, no como una actividad producto.

Desde la primera sesión de clase la docente explica en qué consiste la actividad, cuál es su propósito y procedimiento, como podemos verificar en el siguiente fragmento:

Fragmento 7 : La primera actividad

1. D: bueno\|\|
2. centrémonos por favor en lo que sería nuestra::—| primera unidad\|\| que es la que
3. abordaríamos durante este mes y las dos primeras sesiones de febrero\|\| parece
4. que la tenemos más o menos sencilla\| son cuatro lecturas obligatorias\| y al
5. finalizar estas lecturas y la reflexión sobre estos contenidos—|
6. vamos hacer la revisión y la exposición de un texto que se llama **linderos**\| diálogo
7. sobre investigación educativa\| sí\| es un trabajo que:: recientemente
8. publicaron—| quienes están reconocidos institucionalmente como los
9. investigadores educativos en nuestro país y ellos debaten acerca de **qué** es la
10. investigación educativa\| entonces la idea aquí es que cada uno de ustedes pueda
11. identificar cuáles son las posiciones que tienen estos investigadores\|\| para esta
12. actividad en particular\| les voy a pedir que cada estudiante elija uno de lo
13. argumentos de estos autores\|
14. busque quién es este autor que está dando la opinión\| esta búsqueda habrá que
15. hacerla en internet\| si es posible ponerse en contacto con él—| tratar de revisar
16. algo de lo que está escribiendo—|

17. y luego exponer al grupo qué es lo que opina él de la investigación educativa-|
18. sus trabajos-| y tratar de ubicar a este autor dentro de algún enfoque\| sí| tratar
19. de comentar-| qué| en dónde está ubicado este autor < 8" >
20. esa sería como nuestra actividad de la primera unidad\||
21. Da: qué queríamos =xxx/|(P) no puede repetir nuevamente/||)= [con gesto de
22. desconcierto]
23. E: =es la que se va a entregar hasta-|=
24. D: mande/||
25. Da: no puede repetir nuevamente esa actividad/||
26. D: esa actividad en qué consiste/|| consiste-|| [Gerardo le muestra a Daniel la
27. páginas del programa donde se explica la actividad]
28. Da: ah ok sí sí\| ya es que como no tengo la| xxx [se refiere a que no tiene la antología]
29. Ro: el producto sería un ensayo/||
30. D: **no**\| el producto es-|
31. E: la exposición\|
32. D: si van ustedes por favor a su página =ocho\| ahí tenemos-|=
33. G: =(P) ocho\| ahí está\||)=
34. D: allí inicia el desglose de las actividades a las que estamos haciendo =referencia\||=
35. Ro: =sí sí sí\||=
36. D: no hay que entregar nada por escrito-| es básicamente **exponer** =la posición-||=
37. E: =la exposición= sería en la cuarta sesión\||
38. D: eso es lo que vamos hacer la cuarta sesión\|
39. G: cuarta sesión\||
40. Xs: =diez de febrero\||=
41. D: =exactamente\| =y con eso cerramos lo que es la definición del campo\|| viendo
42. cuáles son las **distintas definiciones** que se manejan sobre la investigación
43. educativa y tratando de comentar entre nosotros-| en qué son distintas-| o dónde
44. guardan similitudes\||

(VD.S1.C, 20 de enero de 2007)

La actividad propuesta es el cierre de la primera unidad del programa (líneas 1-5) y está planificada en tres fases: 1) lectura de un texto escrito que versa sobre diferentes concepciones acerca de la investigación educativa, desde la perspectiva de los mismos estudiosos del campo (líneas 6-13); 2) búsqueda de información en Internet sobre un investigador educativo e intentar contactar con él (líneas 14-16); y 3) exposición al grupo de los resultados de la indagación (líneas 17-19). En estas últimas líneas, se sintetizan los objetivos de la actividad: exponer el concepto de investigación educativa de un especialista del campo, su producción y ubicarlo en un paradigma específico de investigación.

Se percibe cierto desconcierto en los estudiantes; Daniel no entiende en qué consiste la actividad, Elisa —que tiene en sus manos el calendario de las actividades— no sabe con certeza a qué actividad se refiere la docente y Rodrigo cree que el producto será un ensayo (líneas 21-36). Al parecer, es un tipo de tarea con la que no están familiarizados los estudiantes, los productos más frecuentes en la ME son ensayos o exposiciones basadas en textos escritos. Finalmente, queda claro que en la cuarta sesión del 10 de febrero los alumnos realizarán una exposición.

La docente efectúa un seguimiento de la ejecución de la actividad. Plantea que en la segunda sesión de trabajo

Se explicará el mecanismo y repartirán los materiales para que los estudiantes vayan preparando la actividad programada para la cuarta sesión, así en la siguiente podrán exponer sus dudas al respecto y contarán con el tiempo suficiente para preparar una buena exposición (E1.D2.S2.C, 25 de enero de 2007).

Al final de esta sesión de clase, le asigna a cada alumno un investigador diferente, lo hace a través de la entrega de un material fotocopiado de la revista *Línderos*. Cada juego de copias contiene la opinión de un estudioso sobre lo que es la investigación educativa.

En la tercera sesión, uno de los objetivos es “Preguntar sobre avances de esta actividad, problemas enfrentados y dudas para asegurar que se realice de la forma esperada en la siguiente sesión” (E1.D2.S3.C, 2 de febrero de 2007). Sin embargo, los estudiantes le solicitan a la docente discutir en el tiempo de su clase un problema de carácter administrativo-académico relacionado con la asignación del docente del Taller de investigación. Ella accede, con la condición de que se haga al final de la clase. Cuando la clase llega a su término, los alumnos están inquietos; la docente, presionada por las limitaciones de tiempo, no indaga sobre el desarrollo

de la actividad y los estudiantes no plantean dudas ni problemas al respecto; ella se limita, al final de la sesión, a explicar apresuradamente en qué consistirá la actividad y el objetivo de la misma: responder al cuestionamiento “¿cómo definir la investigación educativa?” (DC.S3.C, 3 de febrero de 2007).

Antes de la cuarta sesión de clase, en la que el malentendido se evidencia, la profesora formula los objetivos de la misma:

En esta sesión los estudiantes deberán exponer la información que encontraron sobre un investigador educativo que se les proporcionó en la segunda sesión. Se trata de reflexionar acerca de lo que este investigador entiende como investigación educativa y de ubicarlo en el campo de la investigación educativa. La búsqueda de la información que se les solicitó es un pretexto para ver si ellos pueden recuperar los contenidos que hemos venido abordando en esta unidad del curso para hablar de este personaje. Así también para ver cómo en el grupo de investigación en el que participan recibieron apoyo para esta actividad (E1.D2.S4.C, 7 de febrero de 2007).

Las expectativas de la docente con relación a la actividad son amplias. En primer lugar, se conceptualizará a la investigación educativa, contenido básico del curso. Además, la actividad tiene una orientación aplicativa para los alumnos y evaluativa para la docente, pues a través de la misma ella corroborará si los alumnos son capaces de aplicar lo aprendido (como capital cultural, social, simbólico, institucional, paradigmas de la investigación, *habitus*, etc.) y situar al investigador en cuestión. Finalmente, pretende verificar el grado de inserción de los estudiantes al grupo de investigación al que pertenecen.

Lo sorprendente fue que una actividad diseñada con tanto esmero diera resultados inesperados: la profesora proporcionó a lo largo de varias sesiones de trabajo una serie de instrucciones y los alumnos no entendieron cabalmente lo que debían hacer. De acuerdo con lo observado en el aula, de los nueve alumnos que conforman el grupo, sólo asistieron siete; de éstos, seis realizaron la tarea de

manera incompleta y uno la efectuó correctamente (DC.S4.C, 10 de febrero de 2007). Enseguida, transcribimos los momentos interactivos en que se evidencia el malentendido:

Fragmento 8 : Gerardo

1. D: y su definición que nos da\| de investigación educativa\|
2. G: este—| como no pude encontrar elementos\| o sea para que me diera\|| no
3. encontré\| como tal de ella\|| no no no pude—| =este e::— =
4. Ri: =en el= texto que nos dieron nos lo dice\||
5. D: las copias que {(?) nos vas a comentar}\|| [la docente sonríe y muestra a Gerardo
6. el texto de *Linderos* que contiene la definición]
7. G: a::—| en ellas\|| [se sonríe con desconcierto]
8. Xs: [risas]
9. D: sí\||
10. G: hacer una crítica/| sí\||
11. D: ahá\||

(VD.S4.C, 10 de febrero de 2007)

Fragmento 9 : Rosalía

1. R: [...] e::: bueno\|| e::: la verdad no tenía la—|| no recordé\|| honestamente\| que
2. se tenía que poner una definición de cuál era la—|| su concepción de
3. investigación\| de este señor\|| y por eso no lo pude poner\|| [sonríe]
4. D: no\||
5. R: [sonríe, realiza gestos y movimientos corporales para demostrar que está
6. avergonzada]
7. D: no leíste los xxx\||
8. Xs: [risas y murmullos]
9. R: sí\| lo que pasa que:: este\| lo que pasa e:: —| como estoy fuera de acá\|
10. D: ahá\|
11. R: entonces\| había dejado esta hojita\|| y la estaba empezando a leer\|
12. digamos\|| entonces ya no me la pude llevar\|| honestamente\|| no sé si
13. alguien más\|| quiera participar\<5”>
14. Xs: [voces solapadas]
15. D: qué bárbaros qué manera de xxx\||
16. R: {(PP) xxx bueno\| no teníamos la idea de que sería eso\| pero—| igual y ahorita lo
17. consigo}\||

(VD.S4.C, 10 de febrero de 2007)

Fragmento 10 : Guadalupe

1. D: y a qué conclusión llega\||
2. Ga: ya no terminé de leerlo\||
3. Xs: [risas]
4. D: cómo\|| [sorprendida]

5. Ga: sí lo terminé maestra\ | pero no me acuerdo bien\ || [risa]
(VD.S4.C, 10 de febrero de 2007)

Fragmento 11 : Leonardo

1. D: y sobre la definición que da de educación/ | de investigación educativa\ ||
2. L: para ser sincero no leí la xxx\ ||
3. D: qué les pasó que no leyeron el artículo\ ||
4. L: es que la verdad yo me fui sobre él nada más y xxx\ |
5. Xs: [risas y voces solapadas]
6. R: sí\ | para la próxima\ |
7. E: nos va a colgar\ ||
(VD.S4.C, 10 de febrero de 2007)

Fragmento 12 : Elisa

1. Ri: bueno\ | con todo esto\ | qué piensa entonces Weiss\ | sobre la investigación
2. educativa/ |
3. D: qué piensa sobre la investigación educativa\ |
4. E: qué piensa sobre la investigación educativa\ || yo también voy a contestar como
5. mis compañeros\ | no leí el texto\ |
6. Xs: [risas]
7. D: [alza las manos y ve hacia el techo]
8. E: no\ | {(AC) pero les voy a decir porqué\ | yo lo leí\ | lo leí completito}\ |
9. D: [risa]
10. Ri: xxx
11. E: pero me quedé corta\ | porque él está\ | es lo que digo\ | él está muy agresivo en
12. el texto\ | y entonces— |
13. D: [carcajada]
14. Xs: [risas y voces solapadas]
15. E: no\ | no por eso\ | porque me costó seguirle\ | porque le está contestando\ |
16. {(AC) y dice que muchas gracias por haberlo invitado\ | que aquí que allá}\ | pero
17. sólo leí una vez\ | o sea no lo analicé\ ||
(VD.S4.C, 10 de febrero de 2007)

Podemos advertir en los fragmentos transcritos, por un lado, que los alumnos no se informaron sobre la definición de investigación educativa del autor cuyo texto les fue asignado para su lectura; por otro, la docente ante esta situación se muestra francamente sorprendida. Las justificaciones de los alumnos son variadas y contradictorias, algunas hasta absurdas. Gerardo, al parecer, ni siquiera estaba enterado de que la información requerida, es decir la definición de investigación educativa, se encontraba en el texto de *Linderos*. Rosalía, en un

primer momento, revela que se olvidó (“no recordé”); después expresa que realizó una lectura incompleta; finalmente, le confiesa a la docente “en corto” no haber entendido (“no teníamos idea de que sería eso”). Guadalupe dice haber realizado una lectura incompleta, aunque posteriormente asegura lo contrario, es decir leyó, pero no recuerda lo leído (“si lo terminé, maestra, pero no me acuerdo bien”). Leonardo declara de manera franca que no leyó, pues se enfocó sólo a indagar sobre el investigador asignado (“es que la verdad yo me fui sobre él nada más”). Elisa, primero, asevera que no leyó; enseguida, se contradice y afirma que leyó, pero que no entendió porque el autor “está muy agresivo en el texto”; al final, acepta haber realizado una lectura superficial “sólo leí una vez, o sea no lo analicé”. Al finalizar la clase, la profesora evalúa la sesión de clase y el desempeño de los alumnos:

Fragmento 13 : La docente

1. D: bueno entonces\|| ahora\| qué comentarios tenemos en conjunto de nuestros
2. autores\| que revisamos\|| finalmente sólo revisamos\| siete\|| y ya me di
3. cuenta que son ustedes **muy chismosos**\| porque se fueron más **por**:: qué están
4. haciendo\| que el análisis de las definiciones que daban sobre investigación
5. educativa\||
6. E: hicimos la tarea mecánica\|| [...]
7. D: más o menos pudimos ubicar\| cómo es esto del campo\| verdad\| que el
8. investigador\| el que se considera como un agente\| tiene que participar\| y
9. hacer todas estas cuestiones que hemos estado revisando\|| pero nos quedó muy
10. floja\| creo yo\| nuestra definición de educaci- de investigación educativa\||

(VD.S4.C, 10 de febrero de 2007)

Desde su perspectiva, los alumnos priorizaron la trayectoria académica de los investigadores y desatendieron la noción de investigación educativa (“nos quedó muy floja”). Cuando se le pregunta a la docente, en la entrevista escrita, si el objetivo de la sesión se había o no cumplido, éstas son sus palabras:

A medias porque los estudiantes cumplieron con la tarea (siete porque dos no asistieron a la sesión, Larisa y Daniel), pero se perdió la intención de revisar las definiciones diversas que existen sobre investigación educativa. Los resultados fueron los siguientes:

Gerardo, excelente exposición y búsqueda de información sobre Rosa Nidia Buenfil, leyó las copias pero no integró el contenido a la exposición.

Ricardo, excelente exposición, búsqueda de información e integración de la definición de investigación educativa (fue el único estudiante que realizó la tarea completa).

Rosalía, expuso bien pero la información sobre su autor no estaba actualizada, a pesar de que dijo haberlo contactado por correo electrónico. No leyó las copias en donde este autor define qué es la investigación educativa.

Leonardo, expuso bien, buscó información suficiente sobre su autor pero no leyó las copias en donde este autor define qué es la investigación educativa.

Guadalupe, presentó información sobre su investigadora (muy pobre de contenido), consiguió un artículo escrito por ella pero no lo leyó y tampoco leyó las copias en donde esta autora define qué es la investigación educativa.

Elisa, consiguió información suficiente sobre su autor pero no supo presentarla de manera adecuada (las diapositivas estuvieron poco estructuradas). No leyó las copias en donde esta autora define qué es la investigación educativa.

Rodrigo, pretextó haber perdido su información y que nos la traía en su USB, expuso sólo algo acerca de la definición que su autor da de investigación educativa (en cuanto a contenido fue la presentación más deficiente, junto con la de Guadalupe) (E1.D2.S4.C, 13 de febrero de 2007).

Ni la docente ni los alumnos asumieron, en un primer momento, que se había dado un malentendido. Como ya se dijo, los malentendidos no son percibidos como tales por los participantes.

En conversación informal con la docente, le pregunté qué opinaba con relación al cumplimiento parcial de la actividad 1, es decir, al malentendido que se había suscitado en la clase; me dijo que no lo consideraba un malentendido, sino que los alumnos “se olvidaron” y que, probablemente, el olvido y la falta de compromiso académico se debía a que estaban poco motivados por la situación que estaba atravesando el posgrado (NC.6, 10 de febrero de 2007).¹⁷ No parece

¹⁷ En entrevistas informales, algunos alumnos me manifestaron su opinión respecto al funcionamiento actual de la ME, específicamente, con relación al Taller de investigación educativa.

convinciente el argumento de que se “olvidaron” de realizar una parte de la actividad, porque todos, excepto un alumno, cumplieron con la tarea y mostraron, por los productos presentados, esfuerzo en su realización, aunque los resultados no hayan sido los esperados.¹⁸

Asimismo, la docente me informó que la actividad tenía dos objetivos, uno primario, contar con un concepto de investigación educativa, y otro secundario, buscar información sobre un investigador específico, es decir, el propósito era que los alumnos logaran conceptualizar a la investigación educativa a partir del conocimiento de las prácticas investigadoras de los agentes del campo. La docente no mencionó en clase que la actividad tenía dos objetivos jerarquizados ni los estudiantes se percataron de ello, aunque estaba explicitado en el programa de la asignatura, como ella me lo advirtió, razón por la cual no entiende el porqué los alumnos priorizaron el objetivo secundario (NC.6, 10 de febrero de 2007).

El único alumno que realizó la tarea de acuerdo con las intenciones de la docente opina lo siguiente:

Fragmento 14 : Porqué entendí

1. En: qué se hizo en esta sesión de clases\ | |
2. Ri: bueno\ | hoy se hizo una presentación\ | sobre un tema que estábamos abordando

Consideran que el cambio de administración de la maestría ha provocado un serio deterioro académico. Desde su perspectiva, juzgan que mientras los creadores de este programa académico se responsabilizaron de su organización administrativa la maestría funcionó adecuadamente, según lo muestran los altos índices de titulación, la organización de los foros, la calidad de los productos recepcionales, la inserción de los estudiantes a comunidades académicas y el impacto benéfico en el campo laboral, en términos de elevación de capital social institucionalizado y simbólico. El cambio de autoridades administrativas en enero de 2006 ha motivado la exclusión paulatina de los docentes que construyeron el plan de estudios, la suspensión del trabajo colegiado —puesto que las academias dejaron de funcionar—, así como de una desarticulación de los cursos que conforman el plan de estudios; prueba de esto último es la contratación tardía de una docente para impartir el Taller de investigación educativa que, pese a su buena voluntad y reconocido prestigio académico, según ellos, desconoce el currículo del programa académico (NC.5, 10 de febrero de 2005).

¹⁸ Los seis alumnos que realizaron la actividad elaboraron para su exposición una presentación de diapositivas por iniciativa propia, lo que requiere una cierta inversión de tiempo, interés y dedicación.

3. que tenía que ver con la búsqueda de información sobre un autor\| e:: un
4. investigador educativo\|
5. en donde estábamos puntualizando\| haciendo énfasis sobre lo que piensa sobre
6. la investigación educativa\|
7. y particularmente e:: haciendo énfasis sobre\| aplicando los conceptos de la teoría
8. de Bourdieu de campo\| para ver cómo se va moviendo e:: esa idea de capital\|
9. social y todo lo que determina un campo\| en este caso la investigación
10. educativa\|\|
11. En: los contenidos abordados fueron claros o confusos\|\|
12. Ri: m::: por lo que se pudo ver el día de hoy\| e: para reflejar esa\| esa tarea e:: para
13. algunos compañeros no fue muy claro\| en mi caso\| sí entendí lo que solicitó la
14. doctora\| pero para los demás compañeros parece que no fue\|
15. en términos muy generales sí son claros los contenidos sobre todo por el manejo
16. de la antología donde viene muy específicamente qué actividades se van a realizar
17. en determinadas sesiones\| o sea que no siento yo que hubiera muchísima
18. confusión\|\|
19. En: qué crees que sucedió\| por qué no se entendió qué se iba a trabajar en la clase\|\|
20. Ri: m::: se pueden dar muchísimas respuestas\| pero yo siento que\| a la la que más
21. me apego\|
22. es que se dejaron llevar nada más por la formación del investigador y pensaron
23. que nada más eso era y como que no\| no pudieron hacer una relación de esa
24. búsqueda con el texto escrito de ese investigador que fue asignado\| siento que
25. ahí fue donde no\| no les quedó muy claro\|\|
26. En: cuál fue el objetivo de la clase\|\|
27. Ri: el objetivo de la clase fue e::: hacer un ejercicio\| para reconocer\| en en este caso
28. en nuestro contexto\| los agentes\| de la investigación educativa\|
29. y e: particularmente sobre\| sobre e::: qué se piensa\| que debe ser la
30. investigación educativa\|\|

(EO.A7.S4.C, 10 de febrero de 2007)

Ricardo tiene muy claro que, entre los objetivos de la clase, el más importante era el conceptualizar a la investigación educativa (líneas 5 y 6; 29 y 30). Además, revela la razón por la que él sí pudo entender las intenciones de la maestra (líneas 15-18), siguió las instrucciones de la actividad explicitadas en el programa de la asignatura,¹⁹ el cual está integrado a la antología del curso. Habría que cuestionarse sobre la función que cumple el programa ¿Es realmente un

¹⁹ La docente utilizó el programa de curso base, elaborado por la academia, pero lo complementó, al precisar con detalle objetivos específicos, criterios de evaluación y las actividades de aprendizaje a realizar.

documento de planificación didáctica que guía el proceso educativo?²⁰ Al parecer no. No obstante, la docente parte del supuesto falso de que los estudiantes sí lo consultan para realizar las tareas académicas, por tal razón ella no se siente en la obligación de explicitar verbalmente en clase cuál es el objetivo primordial de la actividad. Al desconocer las intenciones de la tarea, los alumnos no percibieron el sentido real de la misma.

Por otro lado, Ricardo opina que sus compañeros de clase priorizaron el aspecto relativo a la formación del investigador (línea 22-25). Al respecto, cuando cuestioné a Elisa sobre el porqué había realizado parcialmente la actividad, su respuesta inmediata fue: “me olvidé”. Aunque, posteriormente, me expresó que ella consideró que la función del texto, proporcionado por la docente, el cual contenía la conceptualización de investigación educativa del investigador asignado, era el proporcionar un referente previo a la búsqueda de información sobre el investigador. Para ella, el objetivo de la actividad era indagar sobre la trayectoria de un investigador educativo para saber cómo se ha construido como tal, no elaborar una conceptualización de la investigación educativa (NC.8, 13 de febrero de 2007). Gerardo me comentó que él sí entendió que el propósito de la actividad era precisar una definición de investigación educativa, pero no entendió que era el objetivo primordial de la misma, para él, también, conocer la trayectoria del investigador era lo relevante (NC.10, 15 de febrero de 2007). Resulta interesante puntualizar sobre el interés particular que prestan los alumnos a la formación y trayectoria de los agentes del campo de la investigación educativa, más que a la conceptualización del mismo campo. Posiblemente, porque ellos mismos están en el proceso de configurar su identidad como investigadores educativos.

²⁰ Con frecuencia, el programa de la asignatura no es más que el cumplimiento de una exigencia académica-administrativa. Se presenta el primer día de clase y el resto del curso no suele consultarse.

Por otro lado, Gerardo considera que la reestructuración administrativa del programa de la maestría ha generado un cierto desconcierto en los alumnos. El día que la docente dio instrucciones sobre la actividad, los alumnos iban a tratar al final de la clase, como ya lo mencioné, el asunto relativo a la designación del docente del Taller de investigación y, según este estudiante, posiblemente, por eso no estuvieron muy atentos a las instrucciones de la tarea (NC.10, 15 de febrero de 2007).

Al no existir consciencia de su producción, el malentendido, se ha dicho, puede generar una actitud de negación y ser motivo de conflicto. En este caso, la docente y los alumnos, en un primer momento, desconocieron su existencia y la primera utilizó el fracaso de la actividad como una evidencia para justificar la valoración de que algunos estudiantes carecen de compromiso académico; se percibió más como un fracaso personal y no como un fallo de la operatividad del proceso comunicativo. Sin embargo, el grado de implicación de los participantes en esta investigación suscitó en ellos una actitud autorreflexiva y surgieron, posteriormente, otras hipótesis para explicar lo ocurrido. Una en particular —propuesta por la docente— me parece interesante: el no querer asumir el malentendido está asociado con la representación social que docentes y estudiantes han construido sobre la identidad del investigador educativo, el cual “no es un ignorante” y suele ser “muy inteligente”, es decir, “se olvida” pero “no se equivoca”, pues los alumnos de las primeras tres generaciones manifestaban que, de las especialidades que se ofertan en la maestría en educación, la de investigación educativa era considerada como “la más difícil”, es decir, que sólo optan por ella aquellos que se consideran “inteligentes” (NC.8, 13 de febrero de 2007).

En síntesis, pese a que la actividad fue planificada con rigurosidad y se llevó un seguimiento de la misma, no tuvo éxito. Las razones fueron múltiples: los

alumnos no estaban familiarizados con este tipo de actividad; en la segunda y la tercera sesión las instrucciones se dieron al final de clase con premura; la docente presupone de manera errónea que los alumnos usan el programa para guiar sus actividades; sin embargo, éste no es un indicio contextualizador para la interpretación de las intenciones docentes; además, el orden de importancia de los objetivos no fue explicitado verbalmente en clase.

7.5. Recapitulación

En este capítulo, he estudiado el funcionamiento de la estructura interpretativa, regulada por las normas de interpretación, valiéndome de algunos referentes teóricos y herramientas analíticas de la sociolingüística interaccional, la teoría de la cortesía y la teoría de la argumentación o nueva retórica.

Para el cumplimiento de esta tarea, he explicado, en un primer momento, el procedimiento mediante el cual los interlocutores otorgan significado a sus acciones comunicativas; dicho de otra manera, he referido cómo se construye el proceso de interpretación. Por tal motivo, he rescatado algunos conceptos de la sociolingüística interaccional —como inferencia conversacional, indicios contextualizadores y conocimiento esquemático— ineludibles en la labor de entender cómo los docentes y alumnos interpretan las intenciones comunicativas y educativas en el aula.

Con base en la hipótesis de que la interacción cotidiana en el aula, como toda acción comunicativa, es intrínsecamente inferencial, he argumentado el porqué del origen de las disfunciones comunicativas en los escenarios escolares. Además, he admitido la alternativa metodológica de considerar el análisis de las

disfunciones comunicativas como el medio apropiado para explicar el funcionamiento de la estructura interpretativa.

He conceptualizado, también, a dos tipos de disfunciones comunicativas: la incomprensión y el malentendido; así como he descrito su organización secuencial y su grado de incidencia en contextos escolares. Asimismo, una decisión teórica que sustenta esta investigación es concebir a las mismas en su dimensión interactiva; es decir, como un proceso asumido por hablante y oyente, donde los saberes, expectativas e intereses de ambos orientan las inferencias conversacionales y determinan la interpretación de lo enunciado.

Por otro lado, he recuperado la concepción de las disfunciones comunicativas como un evento, inherente a la misma interacción, que consiste en una divergencia interpretativa entre los interlocutores; aunque, he marcado que la diferencia entre el malentendido y la incomprensión estriba en el relativo grado de conciencia que poseen los participantes sobre su existencia, por lo que he señalado las implicaciones que esto tiene en la apropiación y construcción del conocimiento.

He especificado las prácticas discursivas a través de las cuales se cristalizan las intenciones educativas en tres niveles de análisis; a saber, las dimensiones de las políticas educativas, del currículum formal y del currículum vivido; así como he examinado la relación de congruencia entre ellas, enfatizando sobre la dimensión del currículum real o vivido, pues en él se concretizan las intenciones educativas y prácticas comunicativas de los actores sociales. El análisis —que consistió en confrontar lo que los docentes pretendían, lo observado por la investigadora y lo que los alumnos aseveran haber realizado en clase— reveló que existe un alto grado de congruencia entre las intenciones educativas de los docentes y lo que sucede en el aula; en otras palabras, al parecer, se logran de manera general los objetivos curriculares propuestos.

He seleccionado y analizado dos incomprensiones y un malentendido para explicar el funcionamiento de la estructura interpretativa en el aula de la MEEIE. El primer tipo de incomprensión examinada se refiere a la interpretación inadecuada que los estudiantes realizan respecto a una pregunta formulada por la docente. El análisis puso en evidencia que desconocer y no acatar la norma de interpretación de las preguntas, la cual consiste en explicitar lo que considera relevante la docente, no lo que los alumnos saben u opinan al respecto, puede generar incomprensiones. He descrito, también, los diferentes recursos lingüísticos y comunicativos de que se vale la docente para ejecutar una intervención pedagógica adecuada, reparar la incomprensión y lograr, de esta manera, las intenciones educativas pretendidas.

El segundo tipo de incomprensión analizado alude al desconocimiento y no respeto por parte de los alumnos de una norma de actuación explicitada por el docente, que él espera cumplan para alcanzar los objetivos curriculares. En otros términos, la participación e interpretación adecuada de los contenidos del curso están sujetas al acatamiento de dicha norma: para participar y comprender es necesario leer los textos seleccionados por el docente. He expuesto las diversas estrategias lingüísticas y comunicativas de naturaleza argumentativa que utiliza el docente para exponer dicha norma de actuación y persuadir a los alumnos de la utilidad de la misma. He demostrado en el análisis que el no respeto a esta norma de actuación implica para los estudiantes un acto de autoexclusión, que los coloca en una situación de franca desventaja, pues limita sus posibilidades de participación y comprensión de lo enunciado en clase.

He analizado el caso de un malentendido surgido de una actividad, cuya consecución fue minuciosamente planificada por la docente. He comentado, con el mayor detalle posible, cómo tuvo lugar dicho malentendido y las causas que generaron su aparición. Como consecuencia del análisis, he concluido que las

prácticas académicas, como toda práctica social, se cristalizan a través de prácticas discursivas situadas. Por lo tanto, se puede colegir que el cumplimiento de las intenciones educativas de los docentes está sujeto a múltiples factores contextuales, como las prácticas escolares instituidas, las condiciones específicas en las que se desarrollan las actividades de aprendizaje, el momento histórico por el que atraviesa el programa académico, las expectativas de los estudiantes con relación a su formación y, sobre todo, los presupuestos que determinan la construcción de hipótesis de interpretación que guían de manera correcta o equívoca el proceso de construir y compartir el conocimiento.

Finalmente, quiero enfatizar sobre el potencial del análisis del discurso como "...herramienta valiosa para la detección de problemas y, en manos de quien esté dispuesto a pensar y repensar su propia actuación pedagógica en las aulas, una herramienta de cambio" (Tusón y Unamuno, 1999: 32). En nuestro caso, esta experiencia llevó a los participantes a reflexionar y reorientar el trabajo en el aula; en consecuencia, la segunda actividad programada tuvo mejores resultados. La docente me informó al respecto: "Apenas en la [sesión] de hoy terminarán de exponer... te voy a adjuntar las presentaciones.²¹ Te vas a sorprender... ahora lo hicieron muy bien" (Pons Bonals, comunicación personal, 21 de abril de 2007).

En el momento de la realización de este trabajo, algunos de los participantes estaban inscritos en un seminario sobre análisis del discurso. Como parte de las tareas del seminario, leyeron y comentaron una primera versión de esta investigación. Comparto una de estas opiniones:

El sábado en el seminario avanzamos con la lectura del trabajo y nos gustó mucho. Estamos tratando de ver diversas formas desde las cuales se realiza el análisis del discurso pero nos ganó más el interés de ver cómo somos, así que nos

²¹ Se refiere a la videograbación de la actividad y a las diapositivas elaboradas por los alumnos para la presentación de los productos.

detuvimos viendo lo que dijimos y cómo. En el seminario están Daniel, Ricardo, Elisa y Gerardo (además de los egresados y nosotros [los docentes]). Los involucrados quedamos muy complacidos de lo que se dice pero sobre todo de cómo se va integrando la investigación. Gracias por el material nos es muy útil. La semana que entra leo con calma todo lo que enviaste y trato de hacerte comentarios... (Pons Bonals, comunicación personal, 25 de abril de 2007).

Cabe puntualizar que, por un lado, los comentarios de la docente —portavoz de los integrantes del seminario— sobre mi interpretación del proceso comunicativo han sido muy útiles para mejorar la presente investigación. Por otro, ha sido satisfactorio para la investigadora corroborar que el análisis del discurso es una alternativa para la acción reflexiva de lo que acontece cotidianamente en el aula, es decir, implica la posibilidad de que los participantes se reconozcan a sí mismos a través de sus prácticas comunicativas. Por lo tanto, el análisis del discurso, dicen bien Tusón y Unamuno (1999), es un instrumento de indagación valioso en la detección y resolución de problemas que contribuyen a la mejora del proceso educativo.

En este capítulo, he analizado la estructura interpretativa, que nos permite comprender la relación entre las intenciones comunicativas y el proceso de interpretación de dichas intenciones en el aula, para abordar en el siguiente el estudio de cómo construyen los integrantes de la MEEIE sus relaciones sociales y filiaciones identitarias de carácter profesional.

CAPÍTULO VIII. LA ESTRUCTURA DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES

En capítulos previos, mi tarea como analista fue desentrañar las reglas que sustentan la construcción del discurso, reglas de encadenamiento de los turnos de habla y de organización de los intercambios comunicativos en unidades jerárquicas; en otros términos, analicé las relaciones que establecen entre sí los diferentes constituyentes del discurso. Asimismo, estudié cómo se realiza el proceso de interpretación de las intenciones comunicativas. No obstante, es necesario mencionar que existe otro tipo de relaciones, las que construyen los participantes entre sí a través de los intercambios verbales, dado que:

Une part importante du matériel produit au cours de l'interaction n'a d'autre fonction que relationnelle —si bien que même lorsqu'ils sont incontestablement chargés de contenu informationnel, les énoncés possèdent toujours en sus une valeur relationnelle: quête d'un consensus, désir d'avoir raison (ou raison de l'autre), souci de ménager la face d'autrui, ou de la lui faire perdre...; valeur qui agit insidieusement mais efficacement dans le dialogue, même si elle est souvent plus dissimulée, car moins "officielle", que le contenu informationnel... (Kerbrat-Orecchioni, 1992: 13).

Precisamente, en este capítulo —desde la perspectiva de la sociolingüística, la teoría de la cortesía y la teorías de las representaciones sociales— se estudia la estructura de las relaciones interpersonales, gobernada por las normas sociales que

regulan el comportamiento de los interlocutores, al sancionar o favorecer ciertos usos lingüísticos y posibilitar los vínculos de solidaridad o dominio entre los mismos; igualmente, se analiza cómo se configura en el proceso de las relaciones interpersonales la identidad de los participantes como integrantes de una comunidad de práctica académica (Wenger, 1998a), enfatizando en la interpretación de la negociación de la identidad profesional del investigador educativo.

8.1. La configuración de las identidades

A la vez que se instaura, en el desarrollo de la interacción, un tipo de relación entre los interlocutores —de distancia o familiaridad, de igualdad o jerarquía, de conflicto o consenso— se construyen las identidades mutuas; lo que quiero ponderar es que la negociación de las relaciones personales está asociada ineludiblemente a la negociación de las identidades. En efecto:

...la identidad no es un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional. Esto significa que resulta de un proceso social, en el sentido de que surge y se desarrolla en la interacción cotidiana con los otros. El individuo se reconoce a sí mismo sólo reconociéndose en el otro (Giménez, 1992: 188).

Entendida de esta manera la identidad puede estudiarse dentro de la teoría de las *representaciones sociales*, pues la identidad está relacionada con las representaciones que los actores sociales realizan de sí mismos y de los “otros”. Así que, en este apartado se aborda la noción de identidad, concebida como una dimensión de análisis de las representaciones sociales.

8.1.1. Representaciones sociales

Para Jodelet (1986, 1989) las representaciones sociales son una forma de conocimiento construido y compartido socialmente, una manera de entender, dar sentido e interpretar la realidad cotidiana: *“La representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social”* (Jodelet, 1986: 474).

De esta manera, este saber socialmente disponible (Beriaín, 1990) facilita la comprensión de la realidad cotidiana a través del conocimiento de sentido común,¹ el cual está constituido por nuestras experiencias y “...las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” (Jodelet, 1986: 473). En la acción comunicativa se evidencia, entonces, una serie de procedimientos y saberes implícitos relativos al sentido común, mediante los cuales los actores sociales construyen el orden social, negocian su interacción, sus finalidades interpersonales y sus respectivas identidades.

La vertiente simbólica de los estudios sobre la representación social concibe a la identidad como una de sus dimensiones de análisis.² Desde una concepción

¹ El conocimiento de sentido común o pensamiento natural se opone al conocimiento científico.

² Desde una mirada amplia, existen dos posiciones teórico-metodológicas del estudio de las representaciones sociales. La primera, la vertiente cognitivista de lo social, cuyo representante más relevante es Moscovici (1961), considera, desde el ámbito de la psicología social, que la realidad varía con los individuos pero, a la vez, el estudio de la realidad objetiva permite el conocimiento de las realidades plurales. La segunda, la vertiente simbólica, desde un enfoque interdisciplinario y constructivista, postula que los individuos construyen la realidad, es decir, esta perspectiva entiende a la representación social como un constructo simbólico que el sujeto fabrica (Ibáñez Gracia, 1988). En este sentido, toda representación social “Tiene un carácter constructivo en la medida en que toda representación se construye y reconstruye en el acto de representación” (Peña Zepeda y Gonzales, 2001: 343); en otras palabras, es pensamiento constituido y pensamiento constituyente. Para la perspectiva simbólica, la identidad, la imagen, la ideología y el lenguaje son construcciones sociales que ponen en funcionamiento a las representaciones sociales.

relacional de la identidad, la teoría de la representación social lo que pretende es indagar cómo el sujeto organiza la representación de sí mismo y de las comunidades a las cuales pertenece, así como analizar la estructura de la representación de los “otros” y sus respectivos grupos. La construcción de las identidades se da a través de las narrativas que se realizan sobre el otro y sobre uno mismo, es decir, a través del discurso que recupera la experiencia con sentido y de sistemas clasificatorios de orden cultural. En este sentido, las representaciones sociales son construcciones simbólicas “...a las que los sujetos apelan para interpretar el mundo, reflexionar sobre su propia situación y la de los demás y determinar el alcance y la posibilidad de su acción histórica” (Vasilachis de Gialdino, 2003: 268).

Entendidas las representaciones sociales como marcos de interpretación de lo real y de orientación para la acción, se puede afirmar que están vinculadas a las identidades socioculturales que los hablantes fraguan en sus discursos. Por ejemplo, en la escuela, los alumnos y los docentes, mediante sus prácticas comunicativas, ponen en circulación una serie de discursos que legitiman o deslegitiman ciertas representaciones sociales, las cuales mediatizan las relaciones entre los participantes e informan sobre las identidades socioculturales que se construyen. Por ende, estudiar las prácticas de inclusión y de exclusión que los participantes realizan de sí mismos y de los otros es ineludible para el análisis de las identidades.

En fin, la representación social es un constructo social multifacético que permite a los actores sociales entender el mundo, situarse en él, relacionarse, organizarse y actuar en consecuencia, ya que

...se manifiesta de varias formas: actividad cognoscitiva de orden social, producción de significados por parte del sujeto, forma de discurso, práctica social donde se reflejan las instituciones sociales y determinante que refleja las

estructuras sociales en las que el sujeto se desenvuelve (Peña Zepeda y Gonzales, 2001: 332).

8.1.2. Consideraciones teóricas sobre la identidad

La investigación sobre la identidad³ ha oscilado entre el interés por estudiar al individuo en el ámbito de las interacciones cotidianas y las indagaciones en torno a la dimensión colectiva de la misma. Según Benwell y Stokoe, “Crucially, identity has been *relocated*: from 'private' realms of cognition and experience, to the 'public' realms of discourse and other semiotic systems of meaning-making” (Benwell & Stokoe, 2006: 4). Esta distinción hace referencia a lo que se ha denominado identidad individual o personal e identidad social o colectiva.⁴

Para Castells, “Las identidades son fuentes de sentido para los propios actores y por ellos mismos son construidas mediante un proceso de individualización” (Castells, 1997: 35).⁵ Así es, la identidad habita en la dimensión subjetiva del actor social; no se define por el conjunto de datos objetivos observados por el investigador externo, sino más bien es producto de una selección y codificación subjetiva de estos datos, con los cuales los actores sociales marcan simbólicamente sus límites de interacción con los otros. Es un identificarse o

³ La relevancia actual de la reflexión teórica sobre identidad está asociada al giro epistemológico de la sociología y la antropología, denominado el “retorno del sujeto”, como reacción a los paradigmas deterministas. La bibliografía al respecto es amplia, me limitaré a mencionar algunos referentes teóricos considerados “clásicos” en este campo: Mead (1934), Goffman (1959, 1963b), Berger y Luckmann (1968), Touraine (1984), Bourdieu (1980), Habermas (1984).

⁴ No obstante que las diversas orientaciones teórico-metodológicas han abordado, con frecuencia, el estudio de ambos tipos de identidad de manera separada, la tendencia actual es no disociarlas, ya que los límites entre una y otra son difíciles de precisar. En este sentido, Wenger opina que “...es tan engañoso ver las identidades como algo abstractamente colectivo como lo es verlas como algo estrechamente individual” (Wenger, 1998a: 182). Algunos teóricos, como Habermas, consideran que la identidad individual está condicionada por la identidad colectiva: La identidad del “yo” sólo es posible cuando se identifica con un “nosotros” (Habermas, 1976).

⁵ Cabe aclarar que las identidades pueden surgir de las instituciones dominantes, aunque “...sólo se convierten en tales si los actores sociales las interiorizan y construyen su sentido en torno a esta interiorización” (Castells, 1997: 35).

“descubrirse” en algo, que puede o no coincidir con lo que se es realmente; en otros términos, es la imagen que cada quien intenta crearse de sí mismo. “Más aún, en la medida en que la identidad tiende a funcionar como una especie de *super-ego* idealizado, el actor social podrá invocar como definitorios de su identidad rasgos culturales objetivamente inexistentes y hasta «tradiciones inventadas»”⁶ (Giménez, 1992: 187).

No obstante, es importante recordar que la identidad no se construye en solitario. Desde una perspectiva social constructivista, la identidad está concebida como una actuación pública, o sea, una representación que es interpretada para los otros. De esta forma, “Many commentators therefore argue that rather than being *reflected* in discourse, identity is actively, ongoingly, dynamically *constituted* in discourse” (Benwell & Stokoe, 2006: 4).

Efectivamente, la identidad se construye en la interacción social. La intersubjetividad es una condición necesaria para su emergencia y constitución. Para Habermas (1984), los grupos se autoidentifican en el reconocimiento intersubjetivo de sus identidades a través de su participación en acciones comunicativas. Así, cada individuo se descubre a sí mismo a través de las acciones comunicativas de los otros; quienes a la vez se definen como respuesta a sus propias acciones comunicativas.

La condición dialogal de la identidad le imprime un carácter inconsistente y múltiple. La identidad es inestable porque no es sólo el resultado de la interiorización de valores, normas y códigos culturales, es decir, no es sólo un producto social. Es, sobre todo, la consecuencia de complejos procesos transaccionales que tienen lugar en el desarrollo de las interacciones cotidianas.

⁶ El concepto de *tradiciones inventadas* fue trabajado por Hobsbawn y Ranger (1983).

Asimismo, la identidad presenta múltiples dimensiones en el sentido de que los sujetos experimentan el mundo social en la multifiliación, es decir, se inscriben en diversas esferas de pertenencia (Wenger, 1998a).⁷ Dicho de otra manera, si bien la identidad es un conjunto de atributos, más o menos estables, éstos no son movilizados en su totalidad en las diferentes situaciones de la vida social, únicamente aquellos rasgos identitarios que el individuo considera contextualmente pertinentes, los cuales estarán sujetos a negociación y remodelación en el curso de la interacción.

Ahora bien, cómo se construyen las representaciones identitarias o qué recursos se movilizan para su génesis y reafirmación. Los teóricos de la identidad coinciden, al menos, en las siguientes máximas: el *principio de la integración unitaria* y el *principio de la diferenciación* o, en términos de Bucholtz y Hall (2004), las estrategias de intersubjetividad de la *adecuación* y la *distinción*. La adecuación y la distinción están asociadas a aquellas similitudes o diferencias, contextualmente relevantes, a través de las cuales los individuos o los grupos crean y preservan su identidad colectiva. Para Vasilachis de Gialdino,

...la identidad posee dos componentes: el esencial y el existencial y, mientras el primero constituye el *elemento común* que identifica a los hombres/mujeres como hombres/mujeres y los iguala a los otros hombres/mujeres, el segundo constituye el *aspecto diferencial* que distingue a cada hombre/mujer de los otros hombres/mujeres y lo/a hace único/a frente a todos ellos/as (Vasilachis de Gialdino, 2003: 266).

De acuerdo con el principio de integración unitaria, toda unidad identitaria surge y se consolida bajo un criterio unificador que reduce o neutraliza las

⁷ En palabras de Cabral Bastos y Leite de Oliveira, "We define identity as a performative act, realized when people expose who they are at each moment in specific social interactions [...]. We also see it as a negotiated process of exposure and interpretation of social positions, affiliations, roles, status, and other social categories" (Cabral Bastos y Leite de Oliveira, 2006: 189).

diferencias; de esta manera, según Devereux (1972), se puede describir mediante la especificación A es un X, por ejemplo “Daniel es un investigador educativo”. Para Sciolla (1983), este principio está asociado a la *dimensión integrativa*, en tanto aporta un marco interpretativo que permite a los actores sociales entretelar experiencias para la conformación de una biografía compartida.

El principio antes descrito coexiste con el principio de la diferenciación, en virtud del cual los individuos o los grupos se autoidentifican en una relación de contraposición respecto a otros sujetos (individuales o colectivos); así, la autoclasificación y la representación de sí mismo(s) se da en un proceso de reconocimiento o afirmación de las diferencias. En términos de Devereux (1972), A no es un no-X, por ejemplo: “Daniel no es un administrador de la educación”, “Daniel no es un docente”. El principio de la diferenciación corresponde a la *dimensión locativa*, en la medida que a través de ella el actor social se sitúa en un campo simbólico que define su situación y establece las fronteras de su diferencia entre sí mismo y los otros (Sciolla, 1983).⁸

Ambos principios están regidos por normas de comportamiento que en el caso del principio de la diferenciación determinan las relaciones de antagonismo con “los otros”, “los de afuera”, “los ajenos”, “los extraños”, “los no-nosotros”; y, respecto al principio de la integración unitaria están asociadas a los imperativos de cooperación y solidaridad interna del grupo.

Dentro de esta misma línea de pensamiento, Wenger (1998a, 1998b) opina que la formación de una comunidad de práctica⁹ está íntimamente vinculada a la negociación de identidades. Para este teórico, la identidad no es una categoría en

⁸ Esta autora propone también la *dimensión selectiva*, la cual vincula a la identidad con la acción, en el sentido de que los actores sociales toman decisiones o seleccionan, en función de su identidad, entre diversas alternativas de acción.

⁹ Una de las tesis que orienta esta investigación es que el grupo observado opera como una comunidad de práctica. La noción de comunidad de práctica fue explicada en el apartado 4.1.3, como un referente teórico de la teoría social del aprendizaje que sustenta este trabajo.

abstracto susceptible de apropiación; es un proceso social de aprendizaje sujeto a negociación que vincula, mediante la conciliación, diversas formas de afiliación y es producto de una interacción entre lo local y lo global. En consecuencia, la participación es una fuente de identidad, al igual que la no participación; lo que somos y no somos, lo que sabemos y no sabemos, nuestro compromiso y no compromiso con ciertas prácticas constituyen la identidad. Así que, la interacción entre la participación y la no participación configura la identidad y pone en evidencia el dominio para delimitar las relaciones personales y modificarlas. En otros términos, esta interacción nos sitúa en el mundo; por consiguiente, determina nuestros afanes y desintereses, lo que deseamos conocer o ignorar, con quién pretendemos o no relacionarnos, cómo orientamos nuestra energía y dirigimos nuestras trayectorias.

Por lo tanto, la no participación es un elemento definidor de la participación. Esta situación dificulta el cruce de límites porque cada lado está definido por oposición al otro y la pertenencia a una comunidad implica la marginación en relación con la otra (Wenger, 1998a, 209).

La identidad es un proceso dual que se construye a través de la *identificación* y la *negociabilidad*. Para Wenger la identificación "...es un proceso mediante el cual los modos de afiliación se convierten en componentes de nuestras identidades" (1998a: 234). La identificación posibilita la relación entre participantes y que éstos se vinculen con elementos constitutivos de la existencia social; es participativa porque se identifican con una comunidad y, a la vez, cosificadora porque son identificados como participantes de la misma.

Mientras que la identificación tiene lugar en las comunidades y sus formas de afiliación, la negociabilidad se da en relación con las posiciones que las personas ocupan en las configuraciones sociales. En efecto, la negociabilidad es la capacidad

y legitimidad para aportar significados relevantes dentro de una configuración social y está asociada a la *economía de significado* y a la *propiedad del significado*.

Los significados que se producen localmente en cada comunidad forman parte de una economía de significados más amplia; las comunidades producen significaciones diversas y compiten entre ellas. En este sentido, la economía de significados evidencia relaciones de legitimidad y poder.

La propiedad del significado permite hacer nuestros los significados que usamos y controlamos. Sin embargo, no se reduce al control de los significados, más bien "...se refiere a la manera en que los significados y nuestra capacidad de negociarlos, se convierten en parte de quienes somos" (Wenger, 1998a: 245). De esta manera, la propiedad del significado es un elemento constitutivo de la identidad. Así, la interacción entre los participantes —a través de la producción y adopción de significados— facilita la apropiación y el desarrollo de una identidad comunitaria. Cuando la relación entre la producción y la adopción de significados es desigual, o sea, cuando sólo algunos producen y otros siempre adoptan, la negociación no tiene lugar. Los participantes cuyas participaciones no se adoptan construyen una identidad de no participación y desarrollan una condición de marginalidad que pone en riesgo al aprendizaje.¹⁰

8.2. Las relaciones interpersonales

En este apartado, analizo las relaciones personales que los actores sociales, sujetos de estudio, establecen entre ellos; por lo cual, expongo primero la teoría de Kerbrat-Orecchioni (1992, 1996, 2005) sobre los tipos de relación, que nos permite comprender, posteriormente, cómo se relacionan los participantes de la MEEIE,

¹⁰ Es importante comentar que al ser la negociación de significados un evento de carácter social, la propiedad del significado no es individualista, sino que supone una pluralidad de perspectivas.

para analizar enseguida los diferentes recursos discursivos de carácter identitario utilizados por los participantes en la autorreferencia y la representación de los otros. Además, abordo el análisis de la negociación de los significados en el aula, dada la importancia que ésta tiene en la instauración de las relaciones sociales y en la construcción del conocimiento.

8.2.1. Tipos de relación

Los diferentes marcadores, que expresan la naturaleza de la relación social que existe entre los interlocutores, resultan muy significativos para el estudio de las prácticas comunicativas, pues constituyen un espacio privilegiado para observar e interpretar las maneras como se vincula lo lingüístico y lo cultural en el discurso. Dentro del estudio de estos marcadores de relación, los analistas del lenguaje han prestado una especial atención al estudio de las formas de tratamiento y de los honoríficos. Estos últimos están relacionados con el funcionamiento de la cortesía y la deferencia, como parte de un sistema de jerarquías. Respecto a las formas de tratamiento, se ha reflexionado sobre la posibilidad de que ellas denoten, al menos, dos ejes de análisis de las relaciones interpersonales.¹¹

Para los fines de esta investigación, me interesa particularmente la propuesta de Kerbrat-Orecchioni¹² (1992, 1996), quien postula que el sistema de expresión de las relaciones interpersonales se fabrica a partir de tres dimensiones:

¹¹ A partir de un conocido trabajo de Brown y Gilman (1960) sobre el uso del “tú” y el “usted” en diferentes culturas, como marcadores de las relaciones sociales, que planteaba un sistema constituido de dos ejes —solidaridad y poder—, surgió una bibliografía bastante amplia sobre el tema. Para un mayor conocimiento de esta bibliografía, consúltase Braun (1988).

¹² Dicha propuesta es deudora del sistema formulado por Schank y Abelson, quienes sugieren tres dimensiones de análisis: proximidad *vs* distancia, dominación *vs* sumisión y sentimiento positivo *vs* negativo (1977: 142).

1) el eje de las relaciones horizontales o de la distancia, 2) el eje de las relaciones verticales o de la dominación y 3) el eje de las relaciones afectivas o del conflicto *vs* consenso. Los dos primeros ejes son las dimensiones básicas de análisis; el tercero, de una u otra manera, está inserto en los dos anteriores.

Si bien toda interacción verbal está determinada por factores contextuales externos a la misma situación comunicativa (las características intrínsecas de cada uno de los participantes, el tipo de relación previa existente, el contrato comunicativo que los vincula...), en el transcurso de la misma estos datos contextuales se pueden reconfigurar, ya que los interlocutores tienen un cierto margen de acción para negociar la relación que existe *a priori* entre ellos, por lo tanto en la misma interacción esta relación puede fortalecerse o reconstruirse. Dicho de otra manera, las relaciones interpersonales se redefinen de manera permanente por la acción de un tipo específico de unidades que Kerbrat-Orecchioni (1992, 1996, 2005) denomina relacionemas (*relationèmes*), o bien, taxemas (*taxèmes*) cuando concierne a los marcadores del eje vertical. En este sentido, los relacionemas funcionan, por un lado, como representación o indicadores de la relación social y, por otro, como constructores de la misma.

En la dimensión de las relaciones horizontales los participantes pueden mostrarse más o menos cercanos o lejanos, en función del grado de conocimiento mutuo, la clase de relación socioafectiva que mantienen y el tipo de situación comunicativa en que se encuentran. Es un eje gradual, al igual que el de las relaciones verticales, orientado, por un lado, hacia la distancia y, por otro, hacia la familiaridad e intimidad.

Los relacionemas de este eje pueden ser de naturaleza no verbal (reducción de la distancia proxémica, frecuencia de contactos visuales), paraverbales (intensidad articulatoria y timbre de voz que revela una cierta intimidad) y verbal (reemplazo del “usted” por el “tú”, uso de ciertos nombres de tratamiento, temas

más privados y variedades del lenguaje poco formales); en fin, una serie de marcas que implican mayor o menor distancia, mayor o menor familiaridad.

Las reglas que rigen el grado de distancia o intimidad no están del todo determinadas por el tipo de situación comunicativa, pues la distancia puede negociarse, como ya mencioné, de una manera explícita o implícita. Aunque la relación horizontal es esencialmente simétrica —en contraposición a la relación vertical— es posible que entre los interlocutores no exista un acuerdo respecto al tipo de relación que se desea establecer —la actitud del otro se juzga demasiado distante o demasiado familiar— y/o divergen respecto al significado que atribuyen a una determinada marca de relación;¹³ entonces, deviene una especie de “crisis” de la interacción o “malestar” que será neutralizado con la ejecución de un conjunto de procedimientos de reajuste o negociación de la distancia interpersonal para restablecer la simetría. De esta manera, si bien son diversos los recursos de que dispone el hablante para expresar la distancia que desea establecer con sus interlocutor(es), ésta casi siempre evoluciona en el curso de la interacción hacia una disolución progresiva de la misma.¹⁴

La relación vertical es el eje del poder, de la autoridad, del sistema de ubicaciones (*système de places*),¹⁵ en el que uno de los participantes se sitúa en una posición alta de dominación y el otro en una posición baja de dominado o sumisión. Algunas relaciones son en principio asimétricas, están selladas de

¹³ Prueba de ello es que el tuteo puede ser concebido como una expresión de familiaridad agradable, halagadora o cortés y, al mismo tiempo, una violación territorial. De manera análoga, el “usted” es una forma que expresa consideración y respeto, a la par, reticencia, frialdad u hostilidad, una especie de barrera psicológica con la que el hablante protege su territorio. Dicho de otra manera, tanto el “tú” como el “usted” pueden instaurarse como ofensas conversacionales

¹⁴ Por ejemplo, es más frecuente el tránsito del “usted” al “tú” que lo inverso.

¹⁵ Noción propuesta por Flahault. Según este autor “Le concept de «place», dont la spécificité repose sur ce trait essentiel que chacun accède à son identité à partir et à l’intérieur d’un système de places qui le dépasse, ce concept implique qu’il n’est pas de parole qui ne soit émise d’une place et convoque l’interlocuteur à une place corrélative...” (Flahault, 1978: 58).

manera intrínseca por la desigualdad, como la relación médico-paciente, adulto-niño, docente-alumno, jefe-empleado, juez-acusado, empleado-cliente; desigualdad determinada por factores contextuales, como la edad, el sexo, el estatus, el rol institucional, la competencia comunicativa, el prestigio, los conocimientos adquiridos, la clase social... Estas condicionantes no definen del todo la posición de los hablantes, ya que quienes están en situación de desventaja pueden emprender estrategias de resistencia o contra-poder; por lo tanto, lo que hacen los participantes a lo largo de la interacción puede dar lugar a una transformación de los estados iniciales de poder.

La relación asimétrica entre los interlocutores se manifiesta en el uso de un conjunto de relacionemas o taxemas que, como en las relaciones horizontales, pueden ser no verbales (tipo de vestimenta —la bata blanca del médico, la toga del juez— y/o un lugar privilegiado en el escenario de la interacción —una tarima, un estrado— que confieran cierto poder; las posturas corporales dominantes; el control visual), prosódicas (una fuerte intensidad vocal, un tono fluido y enérgico) y/o verbales.

En lo que concierne a estos últimos, los taxemas que desvelan, de una manera más evidente, una relación jerárquica entre los hablantes son el uso no recíproco de “tú” y “usted” y el empleo de ciertos títulos o apelativos. Asimismo, la elección de una lengua —en contextos multilingües— o de una variedad lingüística considerada prestigiosa conceden una posición ventajosa; también, el poseer la atribución de elegir los temas a tratar, lo cual implica la posibilidad del hablante de colocarse en una condición superior de conocimientos. Por otro lado, quienes ocupan la mayor parte del tiempo y el espacio discursivo o quienes poseen el derecho o se lo adjudican de interrumpir o de abrir y cerrar los intercambios comunicativos pueden llegar a ejercer el control interaccional (véase capítulos V y VI).

En fin, la comunicación es un proceso dinámico, pues la configuración de los relacionemas está en permanente movimiento, de tal manera que ninguno de los hablantes domina globalmente la conversación, ya que:

...les échanges communicatifs sont le lieu de batailles permanentes pour la position haute (batailles plus ou moins discrètes ou affichées, courtoises ou brutales), qu'il s'agisse d'échanges institutionnellement inégalitaires, où le jeu de taxèmes peut venir infléchir, voire inverser (au moins provisoirement) le rapport de places initial; ou d'échanges en principe égalitaires, où leur action peut venir constituer une relation de domination *a priori* inexistante (Kerbrat-Orecchioni, 1996: 48).

8.2.2. *Cómo se relacionan los participantes*

En principio, es necesario considerar que en un aula operan, en teoría, tanto la dimensión vertical (docente/alumno) como la horizontal (alumno/alumno). Aunque, ya vimos (consúltase capítulo V) cómo los alumnos se apoderan en diversos grados del tiempo y el espacio discursivo, así como del capital lingüístico, por lo que se puede inferir que establecen también relaciones verticales al interior de su mismo grupo.

Es importante describir cómo funcionan en el discurso los diversos relacionemas, con la finalidad de construir el sistema subyacente de las relaciones interpersonales. De manera particular, me interesa el comportamiento de las formas de tratamiento,¹⁶ en tanto que son marcas que evidencian el tipo de relación interpersonal que se instituye.

¹⁶ Las formas de tratamiento son el conjunto de expresiones que utilizan los hablantes para denotar a su(s) interlocutor(es), poseen un valor déictico —representan a la segunda persona— y un valor relacional, pues son utilizadas para establecer un tipo específico de relación social. Se agrupan en dos grandes categorías: los pronombres de tratamiento (tú, usted, vosotros, ustedes, vos...) y los nombres de tratamiento o apelativos (nombres propios —apellidos, nombre de pila, sobrenombres, diminutivos—, términos de parentesco, apelativos —señor, señora, etc.—, honoríficos, títulos nobiliarios o académicos, términos profesionales o laborales, expresiones que significan el tipo de

El pronombre de segunda persona es el procedimiento por excelencia de marca de distancia. En Chiapas, como en toda la república mexicana, se representa la segunda persona con los pronombres “tú”, “usted” o “ustedes”; pero, además, en este estado se utiliza el “vos” para marcar una relación horizontal familiar o íntima.

Concierne, entonces, al eje de las relaciones horizontales el uso recíproco de “tú” o “vos” (intimidad) y “usted” (distancia), mientras que el uso no recíproco implica una diferencia de posición jerárquica entre los interlocutores.

Los alumnos suelen tutearse para significar su relación de familiaridad y solidaridad; no usan el “vos” porque es una forma sancionada en situaciones comunicativas formales, considerada no propia en escenarios escolares.¹⁷ El compartir el “tú” o el “ustedes” (plural) les permite, en un doble juego de inclusión-exclusión, constituirse como grupo. Observemos algunos ejemplos, en los que se han subrayado las marcas de tuteo:

Fragmento 1 : Tuteo entre alumnos

1. E: oigan una información del doctor Daniel\| que si-| enviaron su trabajo-/||
2. alguien envió por correo su trabajo/|| [Daniel levanta el índice] tú/|| que cheques
3. con él si llegó\| porque no le han llegado muchos trabajos\|| [se dirige a Daniel]
(VD.S1.C, 20 de enero de 2007)

1. L: {(PP) checa tus datos}\|| [le entrega un folio a Elisa]
(VD.S1.C, 20 de enero de 2007)

1. G: sabes limpiarlo/|| [se refiere al filtro del cañón. Se dirige a Leonardo]

relación —compañero, camarada, colega, vecino, etc.—, términos afectuosos o injuriosos (Braun, 1988; Kerbrat-Orecchioni, 1992; Charaudeau y Maingueneau, 2002: 566-568).

¹⁷ En Chiapas, el uso del “vos” está asociado a un registro lingüístico de bajo prestigio social. De acuerdo con Carricaburo, “Sólo existe en los estados de Chiapas y Tabasco y no es un fenómeno muy advertible para el visitante. [...] La explicación que se ha dado a esta pervivencia es de carácter histórico. Chiapas estuvo más en contacto con la Capitanía General de Guatemala que con el Virreinato de Nueva España. A su vez Chiapas habría influido en Tabasco. [...] El voseo es utilizado diastáticamente por grupos indígenas sin escolarizar y entre los grupos más cultos como norma familiar o regional. Por lo general estos grupos más cultos no lo emplean con extraños o con gentes de otras regiones” (Carricaburo, 1997:48).

(VD.S6.C, 24 de febrero de 2007)

1. E: no\ | pero es que pone- | mira\ | dieciséis sni guión cuatro\ | | [se dirige a Gerardo]
2. (VD.S6.C, 24 de febrero de 2007)

En las transcripciones de nuestro *corpus*, son muy pocos los casos en que se puede verificar el uso del tuteo entre los estudiantes. Como ya lo he referido, los alumnos suelen orientar su discurso al docente, quien está considerado el interlocutor ratificado, aunque esto no significa que no interactúen entre sí. Se pudo observar de manera directa (DC.S5.P, 17 de febrero de 2007) que con frecuencia se presentan diálogos alternos a la interacción de la clase general, es decir, los alumnos “cuchichean” entre sí sobre temáticas relacionadas con la clase;¹⁸ en estas interacciones “en corto” el tuteo es más evidente.¹⁹ En la puesta en escena de la clase general los estudiantes interactúan entre sí, pero lo hacen con un discurso que, con asiduidad, no se dirige explícitamente al interlocutor; o sea, emplean recursos lingüísticos como la tercera persona gramatical, construcciones impersonales o pasivas sin expresión del agente. Enseguida, ilustraré con un fragmento:

Fragmento 2 : ¿El interlocutor?

1. G: xxx ahora tengo una pregunta\ |
2. y **para qué eso**\ | | [dirige su cuerpo y su mirada a Ricardo]
3. Ri: cómo para qué\ | | [dirige su cuerpo y su mirada a Gerardo]
4. G: o sea haces-\ |
5. se hace el análisis\ | reflexivo\ | crítico\ | pero- | para qué se hace\ | | [dirige su
6. cuerpo y su mirada a Ricardo]
7. Ri: para pro- para obtener conocimientos\ |

¹⁸ Se pudo observar que el “cuchicheo” entre los alumnos se intensifica cuando el docente habla en lapsos temporales amplios. Es posible que para los alumnos el “cuchicheo” sea un mecanismo de resistencia ante el abuso de la palabra del docente. El docente tolera las conversaciones “en corto” de los alumnos, ya que, desde su perspectiva, éstas son necesarias en el proceso de construcción de los aprendizajes (NC.12, 20 de febrero de 2007). Sin lugar a dudas, el docente posee la creencia implícita de que los estudiantes no sólo aprenden de su discurso, sino también de lo que dicen sus pares.

¹⁹ Asimismo, se tutean fuera de clase.

8. estoy—| digamos que me identifico
9. con lo que hace el—| el—| la filosofía y teoría del campo de la educación\| porque
10. hace mucho énfasis sobre la producción del conocimiento\| para identificar
11. precisamente =xxx=
12. E: =para entender=\| |
13. Ri: sí\| para entender\| y analizar\| |
14. G: [asiente con la cabeza]

(VD.S5.C, 17 de febrero de 2007)

Después de que Ricardo lee y explica la definición de investigación educativa que ha construido, Gerardo le formula una pregunta (líneas 1 y 2). Ricardo responde con otra pregunta (línea 3), expresando de manera indirecta que le parece inadecuado el cuestionamiento de su compañero. Gerardo se ve, entonces, obligado a reformular la pregunta (líneas 4-6), la cual es finalmente resuelta (líneas 7-11 y 13). Se puede observar que no hay propiamente una despersonalización del discurso, dado que existen marcas de la presencia del locutor (“tengo”, “estoy”, “digamos”, “me identifico”), más bien se eclipsa o diluye la presencia de la segunda persona, es decir, la figura del interlocutor; por un lado, con la construcción de un discurso que mediante el uso de la tercera persona gramatical enfatiza el contenido referencial (líneas 2, 3, 7, 9-13); por otro, con el uso de construcciones pasivas (línea 5). Resulta significativo que la única ocasión que se utiliza la segunda persona gramatical, “haces” (línea 4), se produce de manera inmediata una autorreparación, “se hace” (línea 5).

En fin, cuando los alumnos se interrelacionan “en corto” la tendencia es el tuteo y cuando la interacción se “actúa” para los otros la tendencia es no activar verbalmente —mediante marcas de la segunda persona gramatical— la presencia del interlocutor principal. Esta omisión de las marcas enunciativas del interlocutor quizá se deba a la pretensión de lograr un efecto de “objetividad” o de “verdad”, propio de los discursos científicos o académicos. Aunque, también, es posible que sea una estrategia de cortesía negativa, mediante la cual el alumno-enunciador

comunica al alumno-destinatario su intención de no afectarlo o implicarlo, ya que “...las estrategias de cortesía tienen como objetivo minimizar los actos amenazadores de la imagen que pueden surgir en las interacciones...” (Morales López, Prego Vázquez y Domínguez Seco, 2006: 47).²⁰

Ahora bien, en México, el uso no recíproco del “tú” y el “usted” entre alumnos y docentes es la relación no marcada. No obstante, actualmente, en los diferentes niveles del sistema educativo se está viviendo una especie de “crisis” en el uso de los pronombres de tratamiento. De esta manera, el sistema de valores y creencias que subyace en los diferentes paradigmas educativos define, en cierta medida, las formas de tratamiento entre los actores; por ejemplo, existe una preferencia por el tuteo en los docentes que se inscriben en modelos educativos críticos, pues estos modelos promueven la creencia de que el profesor aprende del alumno, como éste aprende del docente, es decir, se reivindica un equilibrio de poder entre ellos; mientras que persiste el uso desigual de la segunda persona gramatical en los modelos educativos más tradicionales que se sustentan en la creencia de que un agente poseedor de un saber —el docente— transmite conocimientos a un sujeto no experimentado —el alumno—, lo que comporta el establecimiento de una relación asimétrica.

Según Brown y Gilman (1960), en las sociedades occidentales prevalece la tendencia a una disminución progresiva de la distancia, por lo que el “tú” está

²⁰ En la teoría de la cortesía, elaborada por Brown y Levinson (1987) con base en los conceptos de *imagen* y *territorio* de Goffman, se postula la existencia de una *imagen positiva* y una *imagen negativa*. “La imagen positiva se refiere al valor y estima que una persona reclama para sí misma. La imagen negativa se refiere al territorio que se considera propio...” (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999: 163) La cortesía, entonces, puede ser positiva cuando connota cierta intimidad y solidaridad o negativa cuando expresa cierta distancia, deferencia y respeto. En fin, a través de una *actividad de imagen* (*face-work*) —otro concepto goffmiano— “Se trata de evitar herir la «susceptibilidad» del destinatario pero, sobre todo, de salvar la propia imagen y proteger la del/de la interlocutor/a, ya sea que se crea en sus derechos, por conveniencia o para evitar las consecuencias de una supuesta reacción hostil” (Bravo, 2004: 21).

relegando al “usted”. Al respecto, Kerbrat-Orecchioni opina que “...le fonctionnement des relations reposant actuellement dans notre société [...] sur une *éthique de l'égalité et de la familiarité* —ce qui ne veut évidemment pas dire que cette éthique soit toujours respectée, mais qu'elle représente notre *idéal dominant*...” (Kerbrat-Orecchioni, 1992: 132).

En efecto, los cambios sociales afectan el orden social de los discursos, de tal manera que esta transición de los pronombres de tratamiento podría considerarse como un “progreso” o indicador de la democratización en las relaciones sociales.²¹

En cuanto a las prácticas comunicativas que no ocupan, la pregunta obligada sería: ¿cómo se relacionan los docentes con los alumnos, y viceversa? El uso no recíproco del “tú” y el “usted” desvela el tipo de relación que se instaura entre ellos: una desigual posición jerárquica. Mientras que los docentes —los cuales ocupan la posición alta— siempre tutean a los estudiantes (“tú” singular, “ustedes” plural), éstos usan el “usted” cuando se dirigen a los primeros:

Fragmento 3 : Tú eres el alumno

1. D: exacto\| si tú mantienes una relación\| que te ate\| a estos habitus\| entonces tú
2. estarías participando—| en el campo\|| ahora\| hasta qué grado puedes ser o no
3. reconocido\| va a depender de:: este ejercicio de violencia simbólica que te
4. etiqueta\| no\|| eres de los de abajo\| digamos\| ah:: tú eres de los de allá del
5. sur\| por ejemplo\||[se dirige a Gerardo]

(VD.S2.C, 27 de enero de 2007)

Fragmento 4 : Ustedes son los alumnos

1. D: [...] para la unidad número dos igual tenemos una actividad\|| [...] una actividad
2. que ustedes van a realizar\| en la que tienen que ir buscando\| en revistas
3. especializadas\| y en ponencias o en memorias de congresos\| o sea algo que se

²¹ Sin embargo, Fairclough advierte que estos cambios a nivel de discurso, a veces, son engañosos. De tal manera que existe actualmente “... an apparent democratization of discourse which involves the reduction of overt markers of power asymmetry between people of unequal institutional power [...] which is evident in a great many different institutional domains” (Fairclough, 1992: 98). El uso del tuteo entre alumnos y docentes, entonces, debe tomarse con cierta reserva, pues, en ocasiones, esas transformaciones discursivas solo enmascaran las relaciones de poder existentes entre los participantes y, de esta manera, se contribuye a la pervivencia de la desigualdad.

4. esté escribiendo muy actual\|| van a buscar\|| quién está escribiendo algo similar
5. a lo que ustedes están haciendo\|| sobre la temática que ustedes quieren
6. abordar\|| sobre los autores que ustedes están pensando abordar\|| sobre la
7. metodología que ustedes quieren abordar\|| sí/| vamos-\|| van²² a empezar hacer
8. una búsqueda\|| terminando la segunda unidad\|| nos van a exponer a todos\||
9. qué es lo que están buscando y qué es lo que han encontrado\|| pero esta actividad
10. no termina aquí\|| es la mitad\|| esta exposición\|| y esta actividad termina hasta la
11. quinceava sesión\|| en donde ustedes entregan\|| el trabajo escrito\|| éste sería el
12. ensayo\|| recuerdan que como producto de los cursos\|| de acuerdo al plan de
13. estudios de la maestría en educación\|| tienen que entregar un ensayo\|| pues el
14. ensayo esperamos que ustedes entreguen en este curso es precisamente acerca de-
15. cómo el tema que ustedes están trabajando\|| tiene ubicación en el campo de la
16. investigación educativa\|| y para eso nos tienen que argumentar\|| qué es de
17. interés digamos\|| [...]

(VD.S1.C, 20 de enero de 2007)

Fragmento 5 : Usted es el docente

1. Da: {(PP) bueno}\|| este-|| bueno\|| e:-|| lo primero es que-| usted y la doctora
2. específicamente son muy buenas personas\|| eso es lo más importante\|| digo
3. yo\|| [...] de usted me gusta esa capacidad que tiene-| de de ver en grande\||
4. no/| tal vez\|| la doctora la capacidad de síntesis que tiene\|| [...] la clase me
5. gusta\|| [...] la la ayuda que usted siempre nos da pues\|| que siempre está usted
6. atento\|| [...] en general me ha gustado\|| y lástima que usted no nos va a seguir
7. dando clases en el otro xxx\|| porque creo que ya nos habíamos e:-| acoplado a la
8. manera en que usted trabaja\|| y va a ser difícil\|| yo realmente tengo como un
9. poco de temor el próximo cuatrimestre\|| a ver qué-| qué nos espera\|| [...] [se
10. dirige al docente]

(VD.S16.P, 19 de mayo de 2007)

Además de los pronombres de segunda persona, otro relacionema indicador del tipo de relación que establecen los participantes son los llamados nombres de tratamiento o apelativos, formas lexicalizadas que funcionan como vocativos. El español dispone de un amplio paradigma de expresiones apelativas y su empleo obedece a una codificación relativamente precisa. Como se observará en los siguientes fragmentos, los títulos profesionales marcan más la distancia que los

²² Nótese que la docente primero dice “vamos” y posteriormente efectúa una autocorrección “van”. Con mucha frecuencia utiliza la primera persona de plural, un “nosotros” incluyente y solidario que implica a los otros (véase apartado 8.2.3), pero en ocasiones utiliza el “ustedes” cuando se refiere a tareas que los alumnos tienen que realizar para, de esta manera, enfatizar sobre el carácter obligatorio de las mismas.

antroponímicos; pero dentro de los títulos profesionales es más familiar “profe” que “doctor(a)” o “maestra(o)”; en cuanto a los antroponímicos, el nombre de pila es más familiar que el apellido, pero menos que el diminutivo o apócope. Precisamente, para inscribir la relación vertical existente, los alumnos se refieren a los docentes por su título profesional o actividad laboral; en tanto los docentes suelen dirigirse a los alumnos por su nombre de pila, o bien, un diminutivo o apócope del mismo:²³

Fragmento 6 : El docente apela a los alumnos

1. D: ok\ || cuál es tu definición de investigación educativa\ | Larisa\ ||
2. La: pues\ || la definición para mí es que\ | la:: investigación educativa es::—| [...]1

1. D: quién más trae su definición\ || Ricardo\ ||
2. Ri: mi definición\ ||

1. D: ok\ || Daniel\ | tú tienes tu definición\ ||
2. Da: este\ || bueno\ | yo bueno\ | realmente\ | este—| desde la semana pasada\ | [...]2

1. D: [...] Leonardo\ || qué definición hiciste de investigación educativa\ | después de
2. tu análisis\ ||
3. L: personal\ ||

(VD.S5.C, 17 de febrero de 2007)

Fragmento 7 : Los alumnos apelan a los docentes

1. La: doctor\ | e:: referente a las exposiciones\ | nos vamos a dividir los temas\ | o vamos
2. a venir preparados todos para la exposición\ | o qué\ ||

(VD.S1.P, 20 de enero de 2007)

1. L: maestra\ | el doctor Rincón en qué nivel está\ ||

(VD.S2.C, 27 de enero de 2007)

1. L: profe\ | sobre la definición de educación\ | o investigación\ ||

(VD.S4.C, 10 de febrero de 2007)

²³ Desafortunadamente, no se puede reproducir en los ejemplos citados apócope y diminutivos, dado que los nombres de los participantes fueron modificados por razones de confidencialidad.

Los alumnos, al mantener una relación más cercana, se nombran mutuamente por su nombre de pila, diminutivo o apócope; utilizan, también, apelativos que marcan la naturaleza particular de su relación o términos afectivos:

Fragmento 8 : Apócope

1. G: Dani \ | tú sabes de eso no/| |

(VD.S4.C, 10 de febrero de 2007)

Fragmento 9 : Apelativo propio de la relación

1. G: bueno \ | compañeros muy buenos días \ | | tardes ya \ | |

(VD.S5.C, 17 de febrero de 2007)

Fragmento 10 : Término afectivo

1. La: [...] bueno \ | chicos \ | a mí me corresponde este-| [...]

(VD.S5.C, 17 de febrero de 2007)

8.2.3. Autorrepresentación y representación del otro

Los participantes producen en el desarrollo de los intercambios comunicativos una serie de índices de su identidad, que son captados y descifrados por los otros participantes. De tal forma que, con la ayuda de estos rasgos identitarios, el hablante efectúa una representación de sí mismo; así como, mediante una serie de estrategias discursivas, construye una representación de su(s) interlocutor(es) ratificado(s) o no ratificado(s). Desde la perspectiva subjetiva del locutor, he esquematizado este proceso considerando cuatro posibilidades:

1. **A** propone a **B** una identidad para el mismo (**A**) (cómo me veo yo): “yo soy científico” (VD.S1.C); “yo soy parte de una historia que se hace presente en mí”, “yo soy ingeniero, yo tengo cierto capital acumulado”, “yo soy un hombre que me pregunto, que me cuestiono”, “yo soy y hago” (VD.S2.C); “yo soy el que traigo a colación este concepto aquí en esta comunidad, en esta comunidad estoy bien posicionado” (VD.S2.P); “yo soy la coordinadora de la especialidad”

- (VD.S3.C); “yo soy de educación” (VD.S4.C); “yo soy especialista” (VD.S6.P); “yo soy ahí experto” (VD.S7.P); “yo soy el que manda aquí, yo soy el que pone las notas” (VD.S16.P).
2. **A** propone a **B** una identidad para ambos (cómo nos veo): “realmente somos muy ignorantes”, “somos maestros”, “somos compañeros de clase” (VD.S1.P); “somos producto digamos de la historia social”, “somos historia”, “somos expresión, pero no somos una expresión auténtica y libre” (VD.S2.C); “nosotros somos paradigmas”, “somos seres que vamos en constante deconstrucción” (VD.S2.P); “somos mejores docentes”, “somos personas reflexivas y que entendemos que nuestro proceso de formación está en juego” (VD.S3.C); “somos un grupo chiquito” (VD.S5.C); “somos rete egoístas en la escuela”, “somos compañeros de trabajo” (VD.S5.P); “somos una universidad muy inmadura todavía en cuestiones de postgrado”, “somos profesores de la universidad” (VD.S16.P).
3. **A** propone a **B** una identidad para **B** (cómo te veo yo o cómo los veo a ustedes): “son alumnos especiales”, “son una necesidad del grupo” (VD.S1.P); “tú eres de los de allá del sur” (VD.S2.C); “tú eres pedagoga” (VD.S3.C).
4. **A** propone a **B** una identidad para **C** (cómo lo(s)/la(s) veo yo): “ellos son los que van a definir las reglas” (VD.S1.C); “él es muy democrático en su salón”, “él es muy bueno haciendo eso”, “ellos son unas personas igual de mundanas que nosotros” (VD.S1.P); “él está arriba de nosotros, bueno, arriba o abajo pero está en otro nivel” (VD.S3.C); “él es argentino”, “él es muy de su postura”, “él es un elemento importante”, “él es bioquímico”, “ella es profesora de la UNAM” (VD.S4.C); “ellos son los nuevos sacerdotes del conocimiento, son los nuevos profetas” (VD.S5.P); “son grandes maestros, todos doctores, todos SNI y de repente son como alumnos” (VD.S16.P).

En fin, ciertos recursos lingüísticos, como el sistema deíctico referido a personas, permiten a los hablantes actualizar sus formas de autopresentación y presentación de los demás.²⁴ Ahora bien, “los pronombres personales (yo/tú) sólo tienen referencia real en el interior del discurso, en el acto mismo de la enunciación” (Lejeune, 1975: 56); por lo tanto, es necesario analizar estas formas en el contexto específico de la enunciación para conocer el valor de uso que adquieren, pues una misma forma puede aludir a diferentes referentes y adquirir significados variados, así como instituir múltiples formas de relación entre los participantes:

Resulta necesario distinguir, por consiguiente, dos criterios diferentes: el de la persona gramatical y el de la identidad de los individuos a la que nos reenvía la persona gramatical. Esta distinción elemental suele olvidarse a causa de la polisemia de la palabra “persona” y queda enmascarada en la práctica por las conexiones que se establecen casi siempre entre tal persona gramatical y tal tipo de relación de identidad (Lejeune, 1975: 53).

Muy al contrario de lo que podría suponerse, el discurso académico con cierta frecuencia es un discurso personalizado, es decir, de instauración del “yo”. Veamos algunos casos de autorreferencia donde la forma pronominal deíctica “yo” corresponde a la experiencia enunciada de la persona que habla. El fragmento 11 es el preámbulo a una vivencia personal que el docente considera pertinente compartir con sus alumnos, pues está asociada a los contenidos curriculares abordados en clase:

Fragmento 11 : Entre grandes personalidades

1. D: [...] el miércoles estuve—| el **jueves** estuve en una reunión\| donde::: pues\| para
2. fortuna mía\| porque estaba sentado con **grandes personalidades** de la

²⁴ Recordemos que las formas léxicas y los deícticos de persona con valor de apelativos fueron analizadas en el apartado 8.2.2 de este capítulo; en este caso, me estoy refiriendo a estas formas léxicas y pronominales con valor *designativo*, no con valor de vocativo (Kerbrat-Orecchioni, 1992).

3. investigación educativa\| no/\| del comie\|\| [...]

(VD.S16.P, 19 de mayo de 2007)

En el siguiente fragmento, un caso también de autorreferencia, Daniel expresa su “desencanto” ante la apariencia física de un ponente de origen inglés, ya que para él la imagen de éste no corresponde a la representación social que posee de un intelectual europeo, “bien catrín”:

Fragmento 12 : Bien catrín

1. Da: doctor\| cuando vino Wilfred Carr\|\|
2. D: ahá\|
3. Da: una una cosa que a mí me impresionó\| y me {(?) puso en} muchas dudas fue\|
4. primeramente este—\| bueno él viene de Londres\| no/\|
5. D: mhm\|
6. Da: [...] se supone que allá en Londres están en otro mundo que nosotros\| [sonríe]
7. pues estamos muy atrasados\| no/\|\| pero a mí me impresionó mucho
8. primeramente su forma de vestir\| no/\|\| yo me imaginaba que iba a llegar\|
9. pero—\| **bien catrín**\| no/\| y y {(?) me anoté} como cualquiera\| no/\| [...] pero a
10. eso me refiero que—\| no sé porque siento que—\| no sé si es xxx lo que voy a
11. pensar\| pero siento que Europa\| este—\| ha llegado a un momento donde vuelve
12. a ciertas raíces\| no/\| [...] y a veces me pongo a pensar por qué muchos muchos
13. europeos vienen a—\| vienen a Chiapas\| y les gusta la cultura\| [...] porque creo
14. que que—\| no sé por qué al ser humano le gusta o su fin último es volver a las
15. raíces\| [...] no sé no sé si estoy {(PP) un poco perdido ahí}\|
16. D: mira yo tampoco sé\| pero lo que sí te puedo decir\| es que:: no todos los ingleses
17. son como Wilfred Carr\|\| [...]

(VD.S5.P, 17 de febrero de 2007)

Sin lugar a dudas, el uso del “yo” en escenarios escolares, como en otros contextos públicos, puede resultar muy comprometedor, porque con esta forma deíctica el locutor puede acceder al ámbito del testimonio confidencial o, en otras palabras, al espacio de la revelación de las opiniones, las creencias, los prejuicios, los pareceres o las ideologías. Es más, se puede advertir en el fragmento anterior que Daniel, para eludir la responsabilidad de lo enunciado, utiliza frases inconclusas y se vale de recursos lingüísticos modalizadores que provocan una

relativa dilución de la aserción, como reiterados “no sé...”, “se supone...”, “siento que...”.²⁵

Existe, también, un “yo” metadiscursivo de carácter hipotético que pretende, a través de la personalización, validar lo enunciado y producir un efecto de credibilidad. El “yo” del siguiente ejemplo podría ser “cualquiera”, posee un valor generalizado, sin embargo, el locutor asume como propia una “verdad” que compete a “muchos” y, de esta manera, le confiere veracidad a lo dicho:

Fragmento 13 : La estructura determina

1. D: [...] qué es lo primero\| la estructura o la acción\| para Parsons y para el
2. estructuralismo en general es la estructura\|| la estructura **norma** la acción\|| es
3. decir condiciona la acción\| si yo soy alumno me comporto como alumno\| si soy
4. profesor me comporto como profesor\| sí\| llego con mi gran antología y órale
5. léanse esto\| si yo la tengo que leer\| ay::: es mucho\|

(VD.S16.P, 19 de mayo de 2007)

En el proceso de configuración de las identidades este “yo” hipotético, es muy utilizado por los alumnos, dado que les permite situarse como presuntos investigadores educativos cuando todavía están en proceso de formación:

Fragmento 14 : Presunto investigador

1. G: [...] si yo como investigador\| estoy generando investigación y conocimientos\|
2. pero no me lo reconocen\| [...]

(VD.S2.C, 27 de enero de 2007)

Fragmento 15 : Un investigador consolidado

1. G: [...] yo como un investigador consolidado\| tengo posiblemente una línea [se
2. refiere a una línea de investigación]\| y entonces invito a otros a que participen\|
3. entonces si alguien de maestría tiene que sacar una tesis para poder obtener su
4. grado\| yo lo llevo hacia mi línea\|

(VD.S2.C, 27 de enero de 2007)

²⁵ En las relaciones interpersonales, además, la búsqueda de la atenuación de las aserciones, a través de la activación de la modalización, implica el no afectar la imagen del interlocutor, o sea, comporta la intención de no imponerle al otro las opiniones personales.

Aunque la referencia deíctica a la primera persona de singular, es decir a la persona que habla, la asociamos a la forma pronominal “yo”, ésta puede ser representada por otras formas pronominales (segunda y tercera persona singular, primera persona plural) que producen efectos enunciativos diversos; los participantes con estas diferentes maneras de presentarse despliegan determinados posicionamientos (*footing*) (Goffman, 1981) y promueven una relación específica con sus interlocutores.

Precisamente, a veces en el uso de la segunda persona singular, al implicar de manera personal al interlocutor, se generaliza la experiencia enunciada y se diluye la autorreferencia, que puede ser comprometedora:

Fragmento 16 : Cómo ser reconocido

1. D: y es en este diálogo\| que se establece con los otros\| en donde tú vas
2. encontrando cabida también en el campo\|| porque si tú permaneces aislado\||
3. es decir si no tienes ningún capital social\|| pues nadie te va a ver en el campo\|
4. entonces\| es como si no pertenecieras\||

(VD.S2.C, 27 de enero de 2007)

En el fragmento anterior, la docente pondera la necesidad de establecer relaciones con investigadores reconocidos del centro del país, “los otros”; desde su perspectiva, es una manera de ser admitida en el campo de la investigación educativa; entonces, en este caso, el “tú” equivale a “yo, investigadora educativa”.

Otro recurso lingüístico similar, para neutralizar la arriesgada autorreferencia, es el uso del pronombre de tercera persona singular “uno”²⁶ que produce una impresión de generalización y sitúa al hablante en un grupo indefinido:²⁷

²⁶ En nuestros *corpus* la variante “una” no aparece, las mujeres usan la forma “uno”.

²⁷ “Este *uno* ya no significa una persona, puede ser el yo, el tú u otro, se refiere a un enunciador genérico y así, cuando pierde la idea de sujeto hablante concreto, se consigue el resultado perseguido, que es un enunciado atenuado. El que habla se distancia mezclándose entre la

Fragmento 17 : “uno” somos todos

1. D: [...] uno debiera romper con esa lógica de la modernidad\ | con la moral\ | con la
2. ética de la modernidad\ | |

(VD.S2.P, 27 de enero de 2007)

Asimismo, el uso genérico de *nosotros* es muy frecuente en contextos escolares. Mediante esta forma deíctica el locutor se integra a un grupo, al cual le confiere la responsabilidad de su voz.

A este uso se le ha llamado tradicionalmente de “modestia”. Esto explicaría que el uso del “yo” en público se considere inapropiado —arrogante— si a quien habla no se le otorga suficiente nivel de responsabilidad, autoridad, credibilidad o legitimidad. Para solucionar posibles conflictos, con el uso del “nosotros” se diluye la responsabilidad unipersonal, y se adquiere la autoridad o la legitimidad asociada con un colectivo (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999: 140).

Este colectivo en nuestro *corpus* puede presentar múltiples perfiles, de tal manera que “nosotros” pueden ser: universitarios, investigadores educativos de filiación cualitativa, pedagogos, integrantes (docente y alumnos) del 4º cuatrimestre de la MEEIE, chiapanecos, docentes de la academia de investigación, investigadores educativos, estudiantes, docentes de la ME, investigadores educativos mexicanos, docentes de la MEEIE, agentes del campo de la investigación educativa no posicionados, docentes del 4º cuatrimestre de MEEIE, integrantes del Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano, Gerardo y Ricardo, entre otros muchos.

Por otro lado, está el uso del “nosotros” incluyente que implica, de manera solidaria, al “yo” con el “tú” o el “ustedes”, es decir, el hablar en representación de los otros. Este uso de “nosotros” es muy frecuente en el aula, pues con él se busca encubrir la relación asimétrica entre docentes y alumnos, así como propiciar una

pluralidad, son muchos los emisores que están detrás de ese *uno*. Es otro recurso para impersonalizar el Yo” (Arce Castillo, 2006: 199).

relación de proximidad y de entendimiento mutuo; de ahí que sea de uso casi exclusivo del docente, pues, dada su posición jerárquica, es el único participante autorizado en el aula para “romper el hielo”; el siguiente fragmento sirve de muestra:

Fragmento 18 : La complicidad

1. D: [...] entonces\|| estamos tratando de rescatar\| o sea lo que queremos comentar
 2. hoy\| en esta sesión particularmente\| es\| por qué nosotros podemos definir a la
 3. investigación educativa\| como un campo de producción científica\| o esto es\|
 4. cómo traemos el concepto de Bourdieu del campo científico\| para aplicarlo a la
 5. investigación educativa\|| qué hacemos cuando investigamos\|| qué prácticas
 6. desarrollamos\| que nos permiten a nosotros pensar que eso que hacemos puede
 7. ser identificado con el concepto de::–| Bourdieu fundamentalmente\|| [...]
- (VD.S1.C, 20 de enero de 2007)

El “nosotros” incluyente es una estrategia lingüística que usan de manera recurrente los docentes para contribuir a la conformación de la identidad del investigador educativo. Como los alumnos observados acaban de finalizar el tronco común y están cursando el primer cuatrimestre de la especialidad, los docentes se refieren a ellos como potenciales investigadores educativos o sujetos en proceso de llegar serlo (fragmentos 19 y 20). Es más, en ocasiones, se les atribuye el estatuto de investigador educativo (fragmentos 21 y 22):

Fragmento 19 : Formándonos como investigadores educativos

1. D: [...] es un poco como que reflexionar\| ubicados aquí nosotros\| pretendiendo
 2. formarnos como investigadores educativos\| con estas condiciones que tenemos\|
 3. hasta dónde podemos llegar\| hasta dónde podemos ser investigadores
 4. educativos\|| [...]
- (VD.S1.C, 20 de enero de 2007)

Fragmento 20 : Nosotros parte del campo

1. D: [...] porque:: la finalidad\| digamos\| de esta asignatura\| es que nosotros
 2. podamos participar de estos debates contemporáneos\| que nosotros nos podemos
 3. sentir parte de este campo de la investigación educativa\|| [...]
- (VD.S1.C, 20 de enero de 2007)

Fragmento 21 : Nosotros como investigadores 1

1. D: en el campo de la investigación educativa\| como investigadores\| hasta dónde
2. nosotros podemos innovar\| o hasta dónde podemos cambiar\| e:--|| las
3. estructuras que están establecidas\|

(VD.S2.C, 27 de enero de 2007)

Fragmento 22 : Nosotros como investigadores 2

1. D: ahá|| yo yo estoy de acuerdo\| sólo que sí me gustaría\| como que lo
2. lleváramos un poco\| al trabajo de--| digamos\| de nosotros como
3. investigadores|| [...]

(VD.S2.P, 27 de enero de 2007)

Una variante de este “nosotros”, que comporta igualmente cierto grado de proximidad y complicidad, es aquella que está referida a el/los interlocutor(es), la cual posee un valor de “tú” o “ustedes”. Casi siempre, este “nosotros” lo usan los docentes para dar instrucciones relativas a actividades o tareas escolares o para realizar un cierto tipo de pregunta. La razón por la cual el emisor se incluye en el “nosotros” es para atenuar el carácter autoritario y obligatorio de la orden, como se puede observar en el fragmento 23;²⁸ o bien, es una estrategia de cortesía para proteger la imagen del interlocutor ante una pregunta que puede resultar amenazante, como poner en duda su capacidad de entendimiento, según se puede constatar en el fragmento 24:

Fragmento 23 : Lo que tienen que hacer...

1. D: de esto se trata un poco la búsqueda que tenemos que hacer\| una búsqueda
2. que:--| vamos a ver cómo estamos avanzando el tres de marzo\| y que vamos a
3. entregar ya\| **muy** avanzada\| verdad\| hacia finales del:: curso\| que
4. tendríamos--| diecinueve de mayo\|

(VD.S1.C, 20 de enero de 2007)

Fragmento 24 : ¿Tienen dudas?

1. D: no tenemos dudas\| de esto\|

(VD.S1.C, 20 de enero de 2007)

²⁸ Recuérdese que el docente utiliza, a veces, el “ustedes” para acentuar la condición perentoria de la orden, tal y como lo vimos en el fragmento 4.

En síntesis, los hablantes eligen diferentes maneras de presentarse que están relacionadas con el nivel de implicación que establecen con los interlocutores, con los grados de imposición y con las formas de asumir o no la responsabilidad de lo dicho.

8.2.4. La negociación de los significados

De manera general, vinculamos los conceptos de distancia, autoridad y conflicto y los oponemos a familiaridad, igualdad y consenso.²⁹ Sin embargo, cabe puntualizar que el conflicto se inscribe en relaciones familiares o distantes, jerárquicas o no jerárquicas. Esto se debe a que los intercambios comunicativos suelen ser, a la vez, cooperativos y competitivos. Es más, se considera, por un lado, que el desacuerdo en cierto grado es necesario para el desarrollo exitoso de la comunicación compartida³⁰ (Moeschler, 1985) y, por otro, que la comunicación conflictiva exige un cierto grado de cooperación. No obstante, la cooperación prevalece sobre el conflicto, pues los participantes manifiestan en la interacción una preferencia por el acuerdo, es decir, por la negociación.³¹ Así que:

...on appellera «négociation conversationnelle» tout processus interactionnel susceptible d'apparaître dès lors qu'un différend surgit entre les interactants concernant tel ou tel aspect du fonctionnement de l'interaction, et ayant pour finalité de résorber ce différend afin de permettre la poursuite de l'échange (Kerbrat-Orecchionni, 2005: 103).

²⁹ Las relaciones interpersonales se construyen a partir del consenso (relación irénica) o del conflicto (relación agónica) (Jacques, 1991).

³⁰ Arfuch considera que "...la diferenciación de posiciones redundante en interés del tema como de la relación que se juega en ella" (Arfuch, 1995: 51).

³¹ A tal grado que el desacuerdo suele estar marcado por enunciados metacomunicativos del tipo "sin el afán de polemizar...", "no quiero contradecirte, pero..."

Sabemos que las relaciones interpersonales, si bien en gran medida están condicionadas por factores contextuales, se hallan también sujetas a una constante transformación, gracias a las negociaciones que efectúan los participantes; lo que quiero decir es que estas últimas pueden ratificar un estado relacional preexistente o modificarlo. El desacuerdo y su negociación, entonces, son factores necesarios para el desarrollo y buen fin de los intercambios comunicativos y, por supuesto, para que el proceso de aprendizaje tenga lugar, ya que a través de la negociación se co-construyen “verdades”, es decir, se comparte el conocimiento.

Los objetos susceptibles de negociación son de naturaleza diversa; se puede negociar la organización general de la conversación, los temas abordados, la alternancia de turnos, la interpretación semántica y pragmática de los enunciados, la expresión de opiniones, el léxico utilizado, la apertura y cierre de los intercambios, la identidad mutua, el tipo de relación que se instaura, etc., ya que

La progression de toute interaction est tributaire d'accords incessants et multiples permettant aux participants de s'assurer qu'ils ont une définition commune de la situation, qu'ils s'entendent sur ce qu'ils y font, sur la distribution de la parole, sur les images et les représentations qu'ils y construisent d'eux-mêmes et du monde (Traverso, 1999: 72).

En los escenarios áulicos negociar el significado de ciertas nociones cobra una particular importancia, ya que el aparato epistemológico de todas las disciplinas se sustenta en un conjunto de conceptos que aseguran su constitución y desarrollo. Por ejemplo, se observó que para nuestros sujetos de estudio definir el concepto de *investigación educativa* —como práctica profesional, científica y social— constituía una de sus preocupaciones primordiales. Por su misma complejidad y por ser una actividad perteneciente a un campo disciplinario emergente, conceptualizar a la investigación educativa no fue una tarea fácil, lo que dio lugar a fuertes desacuerdos entre los participantes, quienes la conciben de maneras muy

diversas y, por supuesto, a procesos de negociación —como el que se analizará en líneas abajo— que modificaron el sistema de saberes y creencias de los mismos. Lo que se pretende es conocer cómo se enuncian los desacuerdos y los acuerdos; cómo los participantes logran, a partir de posiciones divergentes, elaborar un consenso relativamente parcial; qué papel juega el docente para que la negociación fracase o tenga éxito; en fin, observar el funcionamiento de la negociación de los significados en el dispositivo dialogal de los participantes:

Fragmento 25 : Entre paréntesis

1. G: [...] la investigación educativa\| es un encuentro permanente y dialógico\| entre
2. el investigador y el objeto de estudio\|
3. {(P) yo pongo entre paréntesis la formación educativa}\|
4. el cual\| de vez en cuando\| produce conocimientos paradigmáticos\| pero por
5. lo general\| el resultado se manifiesta en saberes que pueden o no ser legitimados
6. por los agentes del campo de la investigación educativa\| y que de alguna manera
7. se ponen a disposición de quien o quienes lo necesitan\| ignorando en la mayoría
8. de los casos\| el destino final de esos saberes\| conocimientos\| o productos
9. producidos\| en el mejor de los casos\| esperamos que su destino final sea de
10. provecho para quienes puedan {(?) visualizarlo}\|
11. D: ahá\|
12. G: y esa es mi definición\| de lo que considero—|
13. Ri: tengo una una—|
14. G: =duda\=¹
15. Ri: =un cues=|tionamiento ahí\|| no lo reduces mucho\| el objeto de estudio a la
16. formación educativa\| no sería reducir demasiado la {(?) investigación
17. educativa}\|
18. G: sí\|
19. Ri: o sea| el campo sería nada más—| hacer el estudio sobre la formación educativa/||
20. D: el objeto de estudio de la investigación educativa\| es la formación educativa/||
21. G: en este concepto\| yo lo recupero a {(?) la formación}\|
22. Ri: a eso nada más =lo reduces/=²
23. G: =sí yo lo=² recu=pero\=³
24. Ri: =ah::=³
25. G: pero no es así\|| o sea este e::—| una mirada más crítica\| más abierta\| por
26. supuesto\| {(?) que ahí están} los elementos\|| pero yo sí lo reduje\| y por eso lo
27. puse entre paréntesis\| a esa formación =xxx\=⁴
28. D: =porque=⁴ es sobre tu::—| digamos que hiciste la construcción de la investigación\|
29. sobre tu propio objeto de estudio\|
30. G: así es\||
31. Ri: yo así lo estoy {(?) entendiendo}\|

(VD.S5.C, 17 de febrero de 2007)

En este evento comunicativo, *exposiciones de los alumnos*, Gerardo lee, en una diapositiva que proyecta, la definición de investigación educativa que ha construido (líneas 1-10), como parte de una actividad extraescolar previamente planificada. En el transcurso de su lectura precisa, en un tono de voz más bajo, que el objeto estudio de la investigación educativa es la formación educativa, la cual aparece en la diapositiva entre paréntesis (línea 3).

Al finalizar su lectura, la docente a través de un regulador verbal realiza una especie de “acuse de recibo” de la intervención de Gerardo, que no comporta necesariamente una manifestación de acuerdo, (línea 11) y él concluye, a manera de cierre, ratificando que ésa es su definición de investigación educativa (línea 12).

Cierre que es interrumpido por Ricardo, quien en un tono vacilante, expresa “tengo una una...” (línea 13), como si no encontrase la palabra adecuada para explicar su idea. Gerardo, a través de un turno cooperativo proporciona a su interlocutor la palabra que él considera pertinente a la situación comunicativa: “duda” (línea 14). Consideremos que en ese momento Gerardo cumple la función de expositor, lo que lo sitúa en una posición más alta que los otros participantes y lo faculta a dilucidar los vacíos de información de los mismos.

Pese a ello, Ricardo interrumpe nuevamente a su interlocutor al enunciar la expresión “un cuestionamiento” (línea 15).³² En ese momento, las posiciones se invierten: Ricardo se coloca en una posición alta en su papel de sujeto que cuestiona o pone en duda lo afirmado por Gerardo y éste sufre una especie de sobajamiento al pasar de poseedor de un saber a sujeto confrontado.

Posteriormente, Ricardo enuncia su desacuerdo (líneas 15-17): el objeto de la investigación educativa no se debe circunscribir a la formación educativa. Ahora

³² Según Fairclough, “Questioning is an act which is potentially threatening to the negative face of the addressee...” (Fairclough, 1992: 165).

bien, la pregunta obligada sería ¿cuáles son las estrategias lingüísticas y comunicativas utilizadas para enunciar el desacuerdo?

En líneas arriba (ver apartado 8.2.2), se mencionó que con frecuencia se da una elisión de las marcas enunciativas del interlocutor en las interacciones de los alumnos; no obstante, Ricardo, para enfatizar su desacuerdo, apela a Gerardo a través del uso de la segunda persona (“reduces”) (línea 15), implicándolo de esta manera en el cuestionamiento; en otras palabras, produce un acto amenazador de su imagen;³³ sin embargo, a la vez, para compensar esa posible amenaza a la imagen negativa de su interlocutor utiliza como atenuador un imperfecto (“sería”) (línea 16).

Posterior al “acuse de recibo” de Gerardo (línea 18), su interlocutor reformula la proposición de desacuerdo, empleando una estrategia de cortesía negativa al expresar este acto amenazador mediante una pregunta en tercera persona gramatical, en el afán de no mostrarse excesivamente asertivo (línea 19).

La docente, entonces, interviene formulando una pregunta a Gerardo (línea 20). En un primer momento, pareciese que también lo está confrontando y legitimando el desacuerdo de Ricardo. Sin embargo, como se corroborará más adelante, su intención es reparar la imagen lesionada de Gerardo, pues pretende con la pregunta ayudarlo a que él precise el porqué de esa reducción del objeto de estudio de la investigación educativa.

³³ Para Brown y Levinson (1987) la mayor parte de los actos comunicativos son potencialmente amenazadores, es decir, son *actos amenazadores de la imagen* (*face threatening act*: FTA). Por su parte, Kerbrat-Orecchioni —al compartir la crítica de que la teoría de la cortesía muestra una concepción pesimista y “paranoide” de la interacción— propone los *actos agradadores de la imagen* (*face flattering acts*: FFA). Desde este marco teórico, “Todo acto de habla puede entonces ser descrito como un FTA, o un FFA, o un complejo de estos dos componentes. Correlativamente, dos formas de cortesía pueden distinguirse sobre esta base: la *cortesía negativa*, que consiste en evitar un FTA, o en suavizar su realización por algún procedimiento (por así decirlo, equivale a «no te deseo el mal»); y la cortesía positiva que consiste en realizar algún FFA, de preferencia reforzado (equivale a «te deseo el bien»)” (Kerbrat-Orecchioni, 2004: 43 y 44).

Gerardo, como respuesta, efectúa una primera concesión (línea 21), pues la aseveración “en este concepto” conlleva el presupuesto de que existen otras definiciones de la noción en cuestión que proponen otros objetos de estudio. Sin embargo, como persiste en no explicar la causa de su decisión teórica, Ricardo insiste en plantear su desacuerdo, otra vez con la estrategia de la pregunta (línea 22).

Posteriormente, mediante una segunda concesión, Gerardo le da la razón a Ricardo al explicitar de manera directa lo que había presupuesto en su turno de habla previo (líneas 23, 25-27). No obstante, es un consenso parcial; pues si bien le otorga la razón a su interlocutor, se empeña en validar su acción, “pero yo sí lo reduje”, argumentando “por eso lo puse entre paréntesis”, sin explicar la causa de la misma.

La intervención pedagógica de la docente resulta oportuna para, por un lado, resarcir la imagen dañada de Gerardo y, por otro, para alcanzar un consenso menos relativo, ya que ella explica (líneas 28 y 29) que Gerardo definió a la investigación educativa considerando el objeto de estudio de su tesis de grado.³⁴ Finalmente, el consenso se ratifica con la intervención de los dos alumnos (líneas 30 y 31), quienes a través de una estrategia de cortesía positiva apelan al “terreno común” manifestando acuerdo con la docente.

8.3. La construcción discursiva de una identidad profesional

La participación de los actores sociales en la construcción de sus identidades es dinámica; a través de la acción comunicativa ratifican o rectifican la identidad pretendida para ellos al recuperar narrativas preexistentes, negocian su identidad

³⁴ El título del trabajo de tesis de Gerardo es *Genealogía de la formación del investigador en educación en Chiapas*.

en términos de sus diferencias y comparten un sistema de significados para que su identidad sea percibida y reconocida. Según Wenger,

Los relatos pueden transportar nuestra experiencia a las situaciones que narran y nos hacen intervenir en la producción de los significados de esos eventos como si fuéramos participantes. El resultado es que se pueden integrar en nuestras identidades y se pueden recordar como experiencias personales en lugar de ser una mera cosificación. Esta capacidad de posibilitar la negociabilidad mediante la imaginación hace que las narraciones [...] sean poderosos dispositivos de comunicación (Wenger, 1998a: 248).

En este apartado, se analiza cómo construyen su identidad profesional los estudiantes de la MEEIE. Para lograr tal fin, en un primer momento, se revela qué es ser un investigador educativo, por supuesto, desde la mirada de los mismos protagonistas del proceso; también, se explican las prácticas comunicativas que les permiten atribuirse la identidad de un investigador educativo; y, finalmente, se examina cómo negocian su identidad profesional en el desarrollo de la interacción comunicativa.

8.3.1. *Qué es ser un investigador educativo*

Para Castells (1997), la construcción de las identidades colectivas tiene lugar en un marco de relaciones de poder cuya génesis emerge de tres maneras: identidad legitimadora, identidad de resistencia e identidad proyecto.³⁵ Me interesa particularmente la identidad legitimadora, pues la construcción de la

³⁵ Según este autor, la identidad de resistencia es construida por aquellos grupos en condiciones de opresión y exclusión como un mecanismo de resistencia y supervivencia. Por su parte, la identidad proyecto se construye en la búsqueda de una transformación de la estructura social imperante, a través de una redefinición de la posición social de los sujetos que se identifican con ella. Esto supone que una identidad de resistencia puede devenir en proyecto social transformador y hasta, con el tiempo, tornarse en una identidad dominante y legitimadora.

identidad del investigador educativo, objeto de análisis de este trabajo, se inscribe en este tipo de identidad, ya que

Las identidades legitimadoras generan una sociedad civil, es decir, un conjunto de organizaciones e instituciones, así como una serie de actores sociales estructurados y organizados, que reproducen, si bien a veces de modo conflictivo, la identidad que racionaliza las fuentes de la dominación estructural (Castells, 1997: 36).

En efecto, el programa educativo que nos ocupa se inscribe en un modelo educativo imperante en México de formación del investigador.³⁶ Los agentes del campo de la investigación educativa saben que la formación de investigadores garantiza la preservación del campo y la reproducción de una serie de prácticas sociales articuladas al mismo. Precisamente, los docentes de la MEEIE conciben a la especialidad como un programa académico de formación profesional, pero sobre todo como un espacio institucional estratégico para consolidar el campo de la investigación educativa, es decir, la visualizan como una comunidad de práctica:

Los integrantes de la academia de IE [investigación educativa] afirman que la importancia de la MEEIE va más allá de “formar bien” a los estudiantes, porque [...] sus resultados tienen implicaciones hacia el exterior, promoviendo la formación de grupos y comunidades académicas, el diseño y realización de proyectos de investigación, los foros, encuentros y debates entre investigadores, promoviendo, en general, la consolidación del campo de la investigación educativa en Chiapas (Pons Bonals, 2007b: 15).

³⁶ Este nuevo modelo de formación surgió en contraposición a una enseñanza de la investigación de carácter teoricista, sustentada en un discurso académico y alejada totalmente de la práctica y de la producción de conocimiento. “La nueva didáctica de la investigación no se reduce, pues, a la enseñanza de métodos y técnicas de investigación; se basa en una concepción práctica del aprendizaje que, entre otras cosas, considera la enseñanza de un conjunto de saberes prácticos, habilidades y disposiciones que conforman la trama y urdimbre del oficio de investigador” (Sánchez Puentes, 1995: 84).

La investigación es una práctica social legitimada institucionalmente que emana de un colectivo o de una comunidad de práctica, cuya estructura organizativa es jerárquica e implica, entre otras exigencias, el sometimiento voluntario de sus integrantes a un líder y a las normas que regulan y aseguran la pervivencia del grupo.

El perfil construido para y por los agentes que trabajan en el campo de la investigación educativa está articulado a las diferentes maneras de experimentar y concebir al campo mismo. ¿Cómo lo perciben los sujetos en formación? De acuerdo con las entrevistas realizadas a los alumnos:

Un campo de estudio multidisciplinario que tiene por objeto resolver las cuestiones suscitadas en el ámbito educativo (EE.A2). Es el campo donde se investiga a la educación, sus prácticas educativas, sus problemáticas, deficiencias [...] tiene carácter interdisciplinario (EE.A3). Es una actividad que genera el desarrollo de habilidades para el trabajo intelectual [...] para construir conocimientos nuevos y transformar la realidad (EE.A5). Es un proceso de indagación y búsqueda, de interpretación y reconocimiento, en el cual se ponen de manifiesto una serie de elementos internos y externos al sujeto investigador, incluida su subjetividad y formación teórico-metodológica, además de su curiosidad y profundo interés natural por este campo, así como por la naturaleza humana del sujeto de investigación (EE.A6). La realización reflexiva, de análisis y de comprensión en torno a los procesos educativos, sean éstos institucionales (v. gr. la escuela) o no, en donde la significancia epistemológica-teórica-metodológica esté en íntima relación con la realidad contextual que se pretende estudiar (EE.A7). Es un proceso de indagación, de conocer, de averiguar, de proponer alternativas y de informarse de lo que acontece en el campo educativo, y que finalmente pueda aportar ciertos métodos que coadyuven a ciertas problemáticas actuales con respecto a la educación (EE.A8). Es el proceso de interpretación del hecho educativo, entendiéndose éste como la relación humana inserta en un contexto histórico concreto. De tal forma que esa interpretación está sujeta a las limitaciones del investigador, limitaciones producto del contexto y del grupo de poder que le impone las formas de interpretación. (EE.A9).

De esta manera, un proceso de profesionalización comporta la construcción de un *ethos*, la cual está muy vinculada a las maneras de entender la misma

actividad. Dada la complejidad de esta actividad social —desde la mirada de sus actores—, las expectativas con relación al sujeto que la ejerce son muy altas.³⁷ ¿Cómo tendrá que ser, entonces, el perfil del sujeto que se enfrenta a la actividad de investigar lo educativo? Desde la perspectiva del currículum formal:

Las competencias que caracterizan el perfil de egreso de este especialista incluyen la observación sistemática, la inducción, abstracción, deducción, análisis, síntesis, sistematización; sensibilidad científica, pensamiento lógico, disciplina científica, paciencia intencionada y productiva, actitud flexible y crítica, equilibrada y de búsqueda; actitud crítica ante la investigación intelectual y honestidad intelectual; humildad ante la complejidad y profundidad del conocimiento científico, actitud y capacidad de apertura para comunicar, haciendo uso de medios multimedia, el conocimiento construido y una actitud dialógica para aprender constantemente en los procesos de interacción en los cuerpos y grupos académicos locales, regionales, estatales e internacionales (UNACH, 2006: 68).

Desde el punto de vista docente, a nivel de currículum real o vivido, el investigador educativo es según la entrevista realizada:

La persona que comprende y explica los asuntos relacionados con la educación, entendida ésta, como un proceso permanente de formación del ser humano que se lleva a cabo en un medio social concreto.

Un investigador educativo problematiza la realidad, mostrando una capacidad de cuestionamiento permanente y, en un proceso heurístico, propone diversos caminos para comprender y explicar esta realidad.

Este proceso de cuestionamiento y búsqueda permanente le permite emprender prácticas de investigación educativa que son: prácticas reflexivas [...], prácticas creativas [...], prácticas orientadas heurísticamente [...] y prácticas articuladoras [...].

Un investigador educativo “no nace”, sino que se forma en un proceso permanente que lo vincula con estas prácticas, pero muestra en sí mismo

³⁷ Si investigar no es una tarea sencilla “...hay que insistir en que el investigador no se improvisa; no es resultado de un paquete de cursos y seminarios de metodología, de epistemología ni de técnicas de investigación científica. No hay investigadores por decreto ni por nombramiento...” (Sánchez Puentes, 1995: 10).

intereses y habilidades que nos hacen percibirlo como tal; intereses y habilidades que ha ido adquiriendo a lo largo de su vida personal.

Como docente de este programa (y en concordancia con la propuesta de formación de Sánchez Puentes), me parece que las habilidades básicas que debe tener el estudiante que quiere formarse como investigador educativo son las siguientes: saber observar y leer, saber expresarse (de manera oral y escrita), creatividad (capacidad de asombro y búsqueda), disciplina y rigor para asumir con compromiso sus tareas, capacidad de trabajar en equipo y establecer relaciones con otros que pueden no pensar igual que él, comprensión de los planos que articulan la investigación como práctica científica y pensamiento estratégico (redefinición constante de las decisiones que orientan la práctica misma de la investigación) (E2.D2.C, 20 de febrero de 2007).

Hasta aquí hemos descrito el *ethos* del investigador educativo de acuerdo con el plan de estudio o currículum formal y hemos “escuchado las voces” de los protagonistas, a través de la entrevista, sobre cómo conciben la actividad de investigar y al sujeto que realiza dicha actividad.

No todos los programas académicos funcionan como una comunidad de práctica. Como veremos en el siguiente apartado, la MEEIE sí opera como una comunidad de práctica, dado que postula que aprender implica participar activamente en prácticas académicas vinculadas a la configuración de una identidad profesional.

8.3.2. La apropiación paradójica de una identidad

Ahora bien, como ya mencioné, la identidad del investigador educativo es de carácter legitimador, es decir, una práctica social institucionalizada que debe ser interiorizada por aquellos que aspiren acceder a ese campo, lo cual implica asumir un conjunto de creencias y prácticas; en otras palabras, compartir con otros una representación social del investigador educativo si se desea formar parte de esta comunidad de práctica académica. Esta interiorización o alineación, en términos de

Wenger (1998a), de una identidad pretendida se da a través de un proceso formativo escolarizado en el que subyace un modelo de investigador educativo.

Lo que intento decir es que las comunidades de práctica no son estructuras inalterables, se transforman en el tiempo, es decir, constituyen historias compartidas de aprendizaje. Precisamente, son estructuras emergentes que se reinventan en un proceso dual de continuidad y discontinuidad. Los miembros veteranos ejecutan acciones de selección y formación para preparar a las nuevas generaciones que desempeñarán las funciones sociales de la comunidad y, de esta manera, se garantiza la permanencia de la práctica. En otros términos, esta discontinuidad generacional conlleva un proceso de aprendizaje compartido y es, también, lo que permite la continuidad de la práctica. Desde esta visión, una comunidad de práctica se traduce en un espacio de propuestas de identidad o de trayectorias paradigmáticas, ya que los miembros veteranos son un conjunto de modelos para negociar las posibles identidades. Cabe señalar que no se trata de la simple transmisión de una herencia; es más bien una compleja negociación con efectos diversos, que comporta acuerdos, conflictos, reivindicaciones o dependencias. En fin, a través de la continuidad y la discontinuidad se definen las identidades entre generaciones y se reproduce y/o transforma el conocimiento social (Wenger, 1998a, 1998b).

En el programa educativo observado, son tres tipos de prácticas que facilitan la apropiación de la identidad del investigador educativo: 1) la construcción de un discurso docente orientado específicamente a tal fin, 2) un conjunto de prácticas académicas extraclase y 3) los contenidos curriculares de los cursos. Procederé a explicar, enseguida, cómo se ponen en funcionamiento dichas prácticas:

1. La construcción de un discurso docente. En diferentes momentos del proceso de interacción en el aula, los docentes ponen en circulación un discurso

encaminado a legitimar un prototipo de investigador. Es decir, existe la construcción discursiva de una identidad del investigador educativo, que se realiza mediante dos vías. Una es la explicitación de la representación social de un investigador; de acuerdo con esta representación, que apela al sentido común, el investigador realiza una actividad “difícil”; posee “disciplina de pensamiento”, es “lógico” y “crítico”; además, observador, ve “mucho más allá” de lo que “nosotros” somos capaces de ver, ya que él es diferente, es especial, pertenece a un “estatuto diferente” (VD.S1.P, 20 de enero de 2007). La otra consiste en la recuperación de algunas construcciones teóricas de las ciencias sociales sobre lo que es ser un investigador, particularmente la de Ricardo Sánchez Puentes y Michael Polanyí. Según estas propuestas teóricas, el investigador es “creativo” y “reflexivo”; posee “conciencia científica”, la cual no consiste sólo en seguir rigurosamente los pasos del método científico, sino que implican “la sinceridad del científico y su devoción a los ideales científicos” (VD.S3.C, 3 de febrero de 2007). Estas construcciones discursivas, al ser el sustento sobre el cual se pretende formar al investigador educativo, se traducen en modelos a seguir para algunos estudiantes:

Fragmento 26 : Querer ser

1. D: G: yo lo veo también como un querer ser\|| y como un modelo\|| o sea\||
2. cuando entramos a la maestría este—| vemos ciertos modelos que están ahí\||
3. entonces tienes un administrador\|| tienes un investigador\|| tienes un docente\||
4. me quiero ver como él [se refiere al investigador]\|| o sea algo me atrajo\|| a mí
5. me gusta más\|| la forma de ser\|| y cómo es un investigador\|| y también
6. socialmente cómo está parado\|| y eso es lo que me atrae\||
7. quizás a otros les atraiga\|| un administrador o un docente\|| [...] entonces\||
8. como esa- ese modelo que vemos\|| y que queremos ser\|| pienso yo que eso es lo
9. que nos impulsa\|| ah entonces cuando están estas reglas\|| yo las voy a llevar\||
10. las voy asimilar\|| para entonces poder ser así como él\|| xxx\||

(VD.S2.C, 27 de enero de 2007)

El modelo de investigador, construido y legitimado discursivamente, ha llevado a Gerardo a elegir la especialidad en investigación y no la de docencia o administración (líneas 4-6), ya que le atrae la identidad del mismo y “cómo está socialmente parado”; además, está dispuesto a interiorizar las “reglas” del campo para “poder ser” ese “querer ser”.

2. Asimismo, otra de las prácticas para apropiarse de la identidad que nos ocupa constituye un conjunto de actividades extraclase que buscan la constitución de un *habitus*³⁸ (véase apartado 1.4.2) identificado con el campo de la investigación educativa. Según la opinión de los docentes (E2.D2.C, 20 de febrero de 2007), estas actividades son:

- a) Incorporar a los estudiantes en grupos de investigación. Bajo la concepción de que enseñar a investigar es la transmisión de un oficio “artesanal”, se pretende formar al investigador en la práctica misma de la investigación.³⁹ Las palabras de una estudiante de la segunda promoción nos permiten entender el significado de dicha vivencia:

...dentro de mi formación en la maestría estaba contemplada la posibilidad de apoyar a un grupo de investigadores por lo que en cuanto me incorporé al cuerpo académico “Educación y desarrollo humano” me fue posible ir adquiriendo algunos conocimientos más técnicos y prácticos; así como descubriendo habilidades que sólo pueden desarrollarse al participar de manera activa en los trabajos de un grupo de este tipo. Por otra parte, la motivación así como el apoyo brindado por las personas que conforman el cuerpo académico ha

³⁸ El concepto de *habitus* de Bourdieu “...no es el destino, como se lo interpreta a veces. Siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones que se confronta permanentemente con experiencias nuevas y, por lo mismo, es afectado también permanentemente por ellas. Es duradero pero no inmutable” (Giménez, 1999: 157).

³⁹ Concebir la enseñanza de la investigación como el aprendizaje de un oficio es una propuesta didáctica de Sánchez Puentes. Según este autor, “Se entiende por «vía artesanal» la *comunicación directa y constante* que se da en el taller entre el maestro y el aprendiz con la ocasión de la transmisión de un oficio. A investigar se aprende al lado de otro más experimentado; a investigar se enseña mostrando cómo; a investigar se aprende haciendo...” (Sánchez Puentes, 1995: 9). (La cursiva es mía).

sido de vital ayuda en los momentos, en que uno como aprendiz, se equivoca o simplemente se confunde. De esta manera, fue dentro del cuerpo académico que pude definir mi trabajo de tesis... (Méndez Pardo, 2007: 60).

b) Integrar comités tutoriales para el seguimiento del trabajo de tesis.⁴⁰ Realizar la tesis, a través de un proceso dialógico con el asesoramiento de un grupo, es una tarea ardua que implica múltiples negociaciones, pero muy valiosa, pues se confrontan perspectivas teórico-metodológicas diversas. Uno de los docentes opina:

La comunicación que se estableció entre los integrantes de estos Comités fue enriquecedora (de acuerdo a lo expresado por los estudiantes y los investigadores participantes), no sólo para orientar el trabajo de tesis de los primeros, sino para apoyar el propio trabajo de investigación que realizaban los integrantes de estos Comités al interior de sus grupos de investigación (Pons Bonals, 2007b: 14 y 15).

c) Establecer comunicación con investigadores educativos de reconocido prestigio.⁴¹ A través del diálogo, los investigadores invitados comparten con los estudiantes sus posicionamientos teórico-metodológicos, así como sus experiencias y vivencias formativas en el campo de la investigación, o sea, dan a conocer cómo se “hicieron” investigadores. Un egresado de la primera promoción comenta:

⁴⁰ Estos comités generalmente están conformados por el director de la tesis, que suele ser integrante del grupo de investigación en el que se inserta el estudiante, y dos lectores.

⁴¹ Wenger considera que una comunidad de práctica es la propuesta de una identidad, en ella los principiantes “Pueden interaccionar con veteranos que ofrecen ejemplos vivientes de posibles trayectorias. Una comunidad de práctica es una historia colapsada en un presente que invita a la participación. Los principiantes pueden comprometerse con su propio futuro, tal como lo encarnan los veteranos. Como comunidad de práctica, estos veteranos entregan el pasado y ofrecen el futuro tanto en forma de narraciones como de participación. Cada uno tiene una historia que contar. Además, la práctica misma da vida a estas historias y la posibilidad de compromiso mutuo ofrece una manera de incorporarse a estas historias a través de la propia experiencia” (Wenger, 1998a: 196).

...empezamos a observar, a partir de esos seminarios en donde llegan los investigadores a presentarse, cuál es el sentido final de la investigación, o sea, de esas diversas posturas, de esas diversas ideas, de esas diversas formas de hacer investigación. [...] por ahí hubo algunas anécdotas, que luego nos platicaban acerca de su quehacer de investigación y que uno como estudiante, o como sujeto que está iniciando el proceso de formación, muchas veces se va a dar cuenta dónde está uno parado y cuál es el largísimo camino que todavía tiene por recorrer (EVD.1^a).

d) Participar en foros públicos.⁴² El propósito es exponer el proyecto de tesis, los avances de la investigación o el producto final para ser evaluado por un comité. Realizar presentaciones, organizar el discurso, argumentar, defender, debatir, etc. desarrolla habilidades comunicativas imprescindibles en un investigador, pues finalmente la investigación es un producto social que debe ser socializado. Para los sujetos en formación esta experiencia, pese a las dificultades que comporta, es muy significativa:

...tendría que destacar y lo he señalado en algunas ocasiones es que, durante el proceso de formación, unas cuestiones que para mí resultaron muy satisfactorias fueron las réplicas, desde la construcción del proyecto de investigación hasta la presentación misma de las tesis, porque permitía ir identificando los avances... yo creo que fue algo, yo no lo había vivido, no conocía ninguna experiencia de maestría acerca de otras instituciones que hicieran esta actividad, y yo creo que es una de las cuestiones sustantivas de esta maestría, esta posibilidad de poner en tensión lo que uno va aprendiendo... (EVD.1^a).

...es yo creo que el acierto fundamental, en el sentido de que movía, por lo menos a mí como estudiante, [...] porque si en la primera presentación la confrontación con los maestros o el diálogo que se daba con ellos se marcaba cierta cantidad de observaciones o de errores o de este de lineamientos [...] buscabas que en siguiente, en el siguiente foro, la siguiente vez que subieras, fueran observando que ibas cada vez mejorando, [...] eso te alentaba a seguir reconstruyendo y construyendo de una mejor manera el trabajo (EVD.1^a).

...esta experiencia de los foros es sumamente enriquecedora, [...] pues creo que ésta es una ventaja para poder ir adquiriendo experiencia, para la defensa de tus proyectos de investigación (EVD.1^a).

⁴² Los alumnos no sólo participan en los foros en calidad de ponentes, sino también colaboran en la organización de los mismos.

e) Elaborar artículos para su publicación. Éstos se someten a la evaluación del Comité Editorial de la revista *Devenir*,⁴³ órgano de difusión creado por iniciativa de los estudiantes de la primera promoción:

El hecho de haber surgido al interior de la MEEIE es muy importante porque quiere decir que este proceso de formación tiene resultados que impactan más allá de las aulas. [...] Por otro lado, la publicación ha logrado hoy día una trascendencia que sobrepasa las aulas de la Facultad y se ha propuesto como una publicación de corte estatal especializada en el campo de la investigación educativa (Pons Bonals, 2007b: 17).

3. La tercera práctica para encauzar la identidad del investigador educativo es la orientación de los contenidos curriculares de los cursos. Todos los cursos de la MEEIE proponen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales encaminados a formar a un profesional con un perfil determinado; por ejemplo, en el curso de inducción —previo al ingreso— los aspirantes a estudiante conocen el plan de estudios, propósitos, estructura curricular, fundamentación, perfil de egreso..., en otras palabras, conocen por qué, para qué y cómo es el tipo de profesional que se pretende formar; asimismo, en el segundo cuatrimestre, en el curso de Introducción a la investigación educativa, leen textos que postulan un modelo específico de investigador. Un ejemplo más concreto sería el siguiente, el primer día del curso de Constitución del campo científico educativo, la docente enfatiza sobre la necesidad de que los contenidos conceptuales del curso favorezcan la inserción de los alumnos al campo de la investigación, ya que, “...la idea es que se vuelvan agentes de este campo de producción científica”:

⁴³ Algunas de las opiniones de los participantes que aparecen en este apartado fueron tomadas de artículos publicados en esta revista, en los que ellos informan sobre las evaluaciones realizadas al programa académico o reflexionan sobre su proceso de formación como investigadores educativos.

Fragmento 27 : Formar agentes

1. D: [...] básicamente esto es de lo que se trata el curso\|| sí quedan claro estos
 2. objetivos\|| es saber qué es este campo\|| quién participa en el campo\|| cómo es
 3. que se participa en el campo\|| y así como derivado de todo este conocimiento\||
 4. plantear—| nosotros cómo podemos hacer para formar parte de este campo\||
 5. porque ustedes se están formando como investigadores educativos\|| la idea es
 6. que se vuelvan **agentes** de este campo de producción científica\||
- (VD.S1.C, 20 de enero de 2007)

Asimismo, de manera específica, los Talleres de investigación educativa que se cursan en los últimos tres cuatrimestres juegan un papel relevante en la constitución de la identidad de este tipo de profesional, ya que en ellos se organizan las prácticas comunicativas anteriormente descritas. Así, las actividades en estos talleres son muy diversas: se realiza y promueve la revista *Devenir*, se asiste a congresos, se desarrollan habilidades de búsqueda de información, se establece contacto con investigadores de otras instituciones, se organizan los foros... Todo ello encaminado a la elaboración del trabajo de tesis; es decir, enseñar hacer investigación, haciendo investigación. Al respecto, algunos estudiantes de la tercera promoción opinan lo siguiente:

...yo creo que eso es muy bueno para el crecimiento, porque lejos de la teoría, lo que vale también es la práctica, esto o más. Nos hemos atrevido a hacer cosas que no teníamos pensadas, esto de los foros, de las conferencias, de los artículos que hay que escribir; entonces, el que podamos vincular teoría con práctica yo creo que es lo que a mí más me satisface (EVD.3ª).

También importante por comentar es el cambio de la mirada que ha ocurrido en mí, con respecto a la formación; porque [...] estaba convencido de que era necesario formarse para realizar investigación y ahora estoy convencido de que es indispensable investigar para formarse (Oliva Gómez, 2007: 77).

He descrito, recuperando las narrativas de los protagonistas, las diversas prácticas académicas que facilitan la apropiación de una identidad profesional. Desde la perspectiva de Wenger, *“La práctica se refiere al significado como experiencia de la vida cotidiana. [...] Es un proceso por el que podemos experimentar el mundo*

y nuestro compromiso con él como algo significativo” (Wenger, 1998a: 76 y 75). Según los fragmentos citados, los participantes de la MEEIE significan su experiencia académica a través de su participación en las prácticas anteriormente descritas. En este sentido, participar o aprender comporta, a la vez, un modo de acción y un tipo de afiliación a ciertas configuraciones sociales, es decir, implica la apropiación de una identidad profesional.

Sin embargo, en el entendido de que “...identities are not given entities, static properties, or finished projects. Instead, they are practical accomplishments that are constructed —and even deconstructed— online in the «everyday flow of verbal interaction»” (Georgakopoulou, 2006: 83), sería una posición teórica-metodológica muy simplista considerar que la configuración de una identidad se reduce a un proceso de participación en prácticas específicas.

Se observa, en el transcurso de las interacciones, actitudes de algunos estudiantes de resistencia o de conflicto ante el hecho de asumir una identidad que es percibida como una imposición y que no siempre es coincidente con sus maneras de concebir a la práctica misma de la investigación.

La investigación educativa está considerada por sus agentes como un campo de producción científica.⁴⁴ En ese sentido, los investigadores que se encuentran ventajosamente posicionados son los que “imponen” las reglas de funcionamiento del campo. Esto genera una especie de condición paradójica para aquellos que pretenden ser investigadores educativos, pues aquel que desee ser admitido está obligado a “jugar” con esas reglas y no tendrá posibilidad de modificarlas si no se

⁴⁴ Al recuperar el concepto de campo de Bourdieu, Arredondo y colaboradores afirman que “[...] los campos son espacios estructurados de posiciones objetivas, en los que hay reglas del juego y objetivos por los que se juega. En cada campo hay intereses específicos que sólo son percibidos por quienes están dotados del *habitus* que implica el conocimiento y reconocimiento de las leyes del juego y de las «cosas» por las que se juega. La lucha es el motor del campo [...] La estructura del campo es un estado de la relación de fuerza entre los agentes o las instituciones comprometidas en la lucha” (Arredondo, *et al.*, 1984: 15).

encuentra ubicado en el interior del campo. Es más, en el interior del campo existe un debate por las diversas —y en ocasiones opuestas— maneras de significar a la investigación educativa y a sus agentes; pero participar en ese debate y transformar al campo implica ser un agente reconocido. Así que, apropiarse de la identidad del investigador educativo comporta un ejercicio de violencia simbólica,⁴⁵ es decir, un sometimiento y aceptación voluntaria de las reglas del campo o, en términos de Wenger (1998a), un proceso de alineación que determina y, a la vez, otorga el poder de actuar e influir en el mundo.⁴⁶ El siguiente fragmento nos muestra, de manera evidente, esta condición paradójica anteriormente expuesta:

Fragmento 28 : Una práctica ¿reproductora o transformadora?

1. Da: [...] yo como investigador o como jugador\ | tengo que aceptar esas re=glas=
2. D: =ahá\ =
3. Da: [...] para yo poder ser investigador educativo tengo que seguir esas normas\ |
4. verdad/ |
5. D: sí\ |
6. Da: si no me salgo del juego\ | verdad/ |
7. D: sí\ | bueno\ | lo que pasa es que ahí lo que tenemos que hacer\ | es:: definir
8. claramente nuestros intereses\ |
9. Da: ah bien\ |
10. D: sí\ | lo que tenemos que entender es **cómo** se mueve el campo\ | | **cuáles** son las
11. reglas que están establecidas\ | | pero ahí nosotros podamos— | podemos
12. implementar acciones prácticas\ | {(DC) no **necesariamente** de sometimiento}\ |
13. pero tenemos que saber cuándo cómo y dónde podemos hacer\ | para no ser

⁴⁵ Aunque la violencia simbólica es una imposición externa, se ejerce con el consentimiento del sujeto. Esta violencia simbólica en el campo de la investigación educativa se manifiesta “...en la valoración y consenso para entrar al campo, en la aprobación o no de artículos para ser publicados en revistas de excelencia, en la posibilidad o no de obtener puestos de investigador en las instituciones y en la posibilidad de ser aceptados o no como miembros de una asociación...” (Colina Escalante y Osorio Madrid, 2004: 47). El último aspecto se refiere, específicamente, a la aceptación en el Sistema Nacional de Investigadores o en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

⁴⁶ Desde la perspectiva de Wenger, el poder no es forzosamente negativo, conflictivo o una cuestión de dominación “...es una condición para la posibilidad de una acción socialmente organizada” (Wenger, 1998a: 222). El poder presenta una estructura dual, por un lado, es la posibilidad de pertenecer, de adquirir legitimidad mediante la afiliación, por otro, ejerce un determinado control sobre los participantes ya que las comunidades a las que pertenecen los definen.

14. excluidos::-|
15. Da: {(PP)=ah: ok}\|=
16. E: {(PP)=del campo}\|=
17. D: =del campo\||=
18. D: [...] pero sabemos que todos los agentes quieren participar del campo\| si no no
19. estarían-| hay un interés digamos por participar\| hay un interés por hacer lo que
20. se hace en el campo\|| entonces la idea ahí es **moverse** con estas reglas\| y tratar
21. de-| someterse\| enfrentarlas\| dependiendo de las condiciones en las cuales
22. estemos moviéndonos\|| [...] pareciera ser que los habitus se vuelven
23. reproductores\|| así como tú decías\| yo participo en el campo de la investigación
24. educativa\| yo asumo la normas\| yo asumo las reglas\| entonces yo-| las
25. acciones\| las prácticas que llevo a cabo\| pues tienden a reproducir\| esta
26. normatividad que ya está-| ya está establecido\|| [...] no es tan así\| {(DC) el
27. **habitus** por sí mismo no es reproductor\| puede ser también **transformador**\|| lo
28. que pasa es que es más difícil llevar a cabo prácticas de transformación\| que
29. llevar a cabo prácticas de reproducción\| pero está esa posibilidad\|| digamos\|
30. tú imagínate\| los grandes investigadores del sni nivel tres\| van a querer este
31. cambiar la reglas/|
32. Xs: xxx
33. D: son reglas que:: les benefician\|
34. Xs: xxx
35. D: bueno\| no necesariamente pero digamos es difícil\|
36. L: hay que romper con esa estructura\|
37. D: ahá\| así como que no es factible que tú como agente de campo\| te vas a unir con
38. ellos\| como para proponer transformaciones\| sin::-| no sería un movimiento
39. muy este-||
40. X: audaz\|
41. D: audaz sí sería\|
42. Xs: =xxx=
43. D: =pero no tendríamos muchas posibilidades-|=
44. X: de ganar\|
45. D: de ganar\| pero digamos\| tú podrías establecer relaciones con::-| investigadores
46. de tu localidad\|| establecer redes\|| empezar a ganar espacios\|| si/| la
47. cuestión es qué es lo que quieres\| y hasta dónde estás dispuesto a seguir las
48. reglas que se establecen\|| [...] lo que quiero decir es que tenemos que entender\|
49. cómo está funcionando esa realidad\| [...] llegamos para someternos/|| o qué
50. queremos llegar hacer al campo\||
51. E: o para ser\|
52. D: cómo/|
53. E: o para ser\|
54. D: para ser\| para ser reconocidos incluso\| verdad/|
55. L: sí\|
56. D: y buscar el reconocimiento\| implica ir posicionándonos\| ir posicionándonos
57. implica\| [...] ir jugando en estas reglas\| verdad/|| y bueno ya que tengas un
58. lugar en el campo\| ya que seas reconocido\| y cierto prestigio\| entonces a lo
59. mejor puedes empezar a impulsar campos\||

(VD.S1.C, 20 de enero de 2007)

El campo es percibido, entonces, por los participantes como un espacio de lucha. Sin embargo, ellos experimentan las “imposiciones” del campo de diferente manera, según la posición que ocupan en el mismo. Los alumnos no están del todo de acuerdo en aceptar las reglas del juego (líneas 1, 3, 4, 6, 36, 51 y 53); no obstante, la docente, como un actor social ya posicionado en el campo, deja claro que: 1) es condición ineludible aceptar las reglas si se quiere jugar; 2) no necesariamente esta aceptación implica un acto de sometimiento, en el sentido de que los agentes pueden reproducir o transformar el campo; y 3) las posibilidades de transformación están articuladas a la posición de poder que se ocupe en el interior del campo.

La paradoja estaría en que para lograr un espacio de poder privilegiado, que te permita negociar las reglas del campo, es necesario asumir esas mismas reglas con las que, en principio, se puede estar en desacuerdo. Lo que intento decir es que en una comunidad de práctica pueden darse relaciones de competencia y colaboración, de desacuerdo y acuerdo, de diferenciación y homogeneización, de poder y solidaridad. Se trata de un compromiso mutuo orientado a conferirle sentido a la realización de una empresa conjunta que le da cohesión e identidad a la comunidad.

8.3.3. Nosotros, diferentes y mejores; los otros, un misterio

Los alumnos de las tres primeras promociones de la MEEIE manifiestan, en términos generales, un alto grado de satisfacción con el programa de formación. Se muestran conformes con la propuesta curricular, tanto a nivel de plan de estudio (currículum formal), como a nivel de la operatividad del mismo (currículum vivido); así como con la coordinación del programa y los logros académicos personales alcanzados:

Me parece que es un plan muy bien estructurado, un plan que articula muy bien los elementos teórico-metodológicos para la formación en el campo de la investigación educativa. Además, cabe resaltar la claridad de la conducción del proceso del programa de formación (EVD.1ª).

Finalmente a mí, como parte de esta primera generación del programa, yo creo que quedé bastante satisfecho de lo que pensaba en un principio que iba a ser, y que al final me dio todos los elementos como para poder decir que se cumplió el objetivo (EVD.1ª).

A mí me parece que el proceso estuvo bien, para mí la posibilidad de sentirse satisfecho no esta en función de lo que uno pudo o no hacer en el proceso; a mí me gustó mucho el plan de estudios. Ya había ido a una maestría antes y podía comparar cómo en ésta había una mayor claridad en el proyecto de formación (EVD.1ª).

Realmente considero que es un programa que sí, lo hemos visto, lo hemos vivido, está bastante bien planteado, muy bien fundamentado y se ha estado llevando a cabo de la mejor manera (EVD.2ª).

Creo que lo importante es que el análisis va en el sentido de cada quien valore qué tanto ha despertado ese interés por indagar, por buscar, por tratar de comprender; y creo que en ese sentido, al menos en lo personal, si ha sido excelente, muy eficiente (EVD.2ª).

El grado de satisfacción referido ha impactado en la manera en que ellos se miran. Bajo la creencia de que investigar es una actividad intelectual compleja y de profundo compromiso social que sólo puede ser realizada por un sujeto con ciertos conocimientos, habilidades, competencias y actitudes, los participantes han configurado una identidad de sí mismos de carácter diferenciador con relación a los estudiantes de las otras especialidades que oferta la ME (véase apartado 3.2.1) con los cuales constituyen una constelación de prácticas (consúltese apartado 4.1.3). De tal forma, se realizan aseveraciones como las siguientes:

Ser investigador no es ser docente, es algo más y es difícil (Pons Bonals, 2007b: 27).

...hay como cierta imagen del investigador, que obviamente todos los estudiantes teníamos, incluso los compañeros de la primera promoción de docencia nos decían «ahí vienen los investigadores» ...siempre nos decían así «limpien porque van a pasar», era en tono de broma, pero siempre la especialidad en investigación ha tenido cierto prestigio y no es gratuito, en el

sentido de que la coordinación o los profesores que están involucrados en investigación educativa tienen una trayectoria muy reconocida y cuando tú ves que son tus maestros, pues obviamente tú aprendes a trabajar de esa manera (Estudiante de la segunda promoción, citado por Pons Bonals, 2007b: 29 y 30).

Se puede apreciar en los fragmentos citados anteriormente que los docentes y alumnos de la MEEIE definen su identidad por *afirmación*, es decir, a través de este recurso el hablante recupera "...los atributos socialmente valorados por lo que afirma caracterizarse" (Vasilachis de Gialdino, 2003: 263).⁴⁷

La relación entre los sujetos está mediada, entonces, por un conjunto de rasgos distintivos que el grupo ha seleccionado en el proceso de reconocimiento de las divergencias. Es inevitable que estos rasgos distintivos adquieran ciertas connotaciones valorativas positivas y negativas. De esta manera, los actores sociales emiten juicios de valor sobre sí mismos y los demás que los sitúan en una posición de superioridad o inferioridad y que, por supuesto, constituyen recursos discursivos del ejercicio del poder, ya que una "...(*unconscious*) hegemonic strategy consisted in «marking the Other»: a discursive meta-strategy which situates the speaker as a member of a dominant, or central, social group by creating an "other," marginalized category" (Kiesling, 2006: 264 y 265). El siguiente diálogo es un ejemplo que ilustra cómo los estudiantes de la MEEIE negocian su identidad como investigadores:

A1: ...Es muy importante cuando se da la cuestión esta de las especialidades y ya nos separan, y cómo quienes nos vamos a la línea de investigación educativa, pues como que estamos más identificados en un momento dado;

⁴⁷ Vasilachis de Gialdino propone tres categorías para analizar la identidad. Según esta analista del discurso, los hablantes definen su identidad por oposición, por afirmación o por una mezcla de ambas tendencias. El hablante define su identidad por oposición al "...modificar las representaciones negativas acerca de su identidad que percibe a través de las actitudes de los otros hacia él" (2003: 263). En la definición de la identidad por oposición y por afirmación el hablante emplea indistintamente las dos estrategias antes mencionadas.

y vemos ya ahí..., sí, yo veo ya una diferencia con otros grupos, porque ya están en otra onda, ellos están en otra perspectiva, cada uno está en su propia experiencia; y nosotros, por ejemplo, conociendo el trabajo de los investigadores y la cuestión de paradigmas; y pues conociendo situaciones que eran muy importantes para nosotros, pero también desconociendo lo que estaban avanzando en docencia, para mí siguen siendo un misterio, ¿no?

A2: En administración.

A1: En administración, qué realmente vieron todo ese tiempo. [...] Pero, además, viendo al grupo, [...] el grupo de investigación, el grupo llevaba como que la directriz posiblemente de todo el programa. No sé si esté equivocado, pues, pero a veces me daba la impresión de que eso era lo que estaba pasando, que esta especialidad estaba marcando el rumbo para las otras.

A3: Y a lo mejor las otras pensaban que ellos estaban marcando, por lo que estaban haciendo.

A1: Pero es que ellos mismos nos lo decían.

A2: Pero ocurría por esta misma característica de que al área de investigación llegaba mucha gente de fuera, investigadores de México, estos investigadores que se integraban cada sábado a la plática, y que docencia y administración seguían en el mismo proceso que nosotros ya habíamos dejado [...]. Cada sábado cambiaba el coordinador o el sentido del curso y finalmente ellos seguían en la misma dinámica que nosotros ya habíamos dejado, [...] sería una experiencia sumamente importante que en algún momento ellos también se pudieran integrar a este tipo de dinámica. De que ya no era este proceso de llegar al salón de clases, el coordinador está haciendo su labor y a nosotros nos deja hacer una labor, sino que rescatar, nosotros nos metimos a una dinámica de rescatar las experiencias de esos investigadores, que nos podrían servir en el doctorado [...] (EVD.1^a).

Al activarse los principios de integración unitaria y de diferenciación, en la construcción de la identidad se instauran dos agrupaciones; por un lado, la que se auto refiere como “nosotros”, “el grupo”, “el grupo de investigación”, “esta especialidad”, “el área de investigación”; por otro, la agrupación referida como “otros grupos”, “ellos”, “docencia”, “administración”, “las otras” (especialidades). En el proceso de la negociación de las identidades —al menos en este caso— tienen lugar cinco procedimientos a través de los cuales ese “nosotros” se representa o

representa a “los otros”. Enseguida explicaré cómo se activan dichos procedimientos:⁴⁸

1. *A propone a B una identidad para ambos: cómo nos vemos nosotros*

¿Cuáles son los rasgos identitarios que le permite a ese “nosotros” integrarse como grupo para diferenciarse de los “otros”? Se puede observar, en el fragmento anterior, que al fraguar su identidad los sujetos enfatizan algunos atributos y prácticas valorados positivamente.

El alumno 1 (A1) considera un hecho relevante la separación del grupo en especialidades,⁴⁹ pues a partir de entonces los que eligen la MEEIE se apropian de una identidad (“estamos más identificados”) a través de la conciencia de la diferencia (“yo veo ya una diferencia con otros grupos”). El sentido de la integración está marcado por un conjunto de creencias que sitúa a los estudiantes de la MEEIE en una posición de superioridad.

Por un lado, existe la creencia de que esta especialidad posee un carácter de liderazgo (“el grupo llevaba como que la directriz posiblemente de todo el programa”; “esta especialidad estaba marcando el rumbo para las otras”).

Por otro, está la creencia de que los estudiantes de esta especialidad realizan prácticas académicas relevantes (“conociendo situaciones que eran muy importantes”), como el estudiar teorías novedosas (“por ejemplo, conociendo el trabajo de los investigadores y la cuestión de paradigmas”), el interactuar con investigadores de prestigio (“al área de investigación llegaba mucha gente de fuera, investigadores de México”; “nosotros nos metimos a una dinámica de

⁴⁸ Es necesario considerar que éste es un esquema explicativo de la configuración de las identidades construido desde la perspectiva de los hablantes, en este sentido A y B corresponden al “nosotros” y C a “los otros”.

⁴⁹ Recuérdese que los alumnos fueron grupo único hasta el tercer cuatrimestre, pues estaban cursando un tronco común. A partir del cuarto cuatrimestre eligieron su especialidad: administración, docencia o investigación.

rescatar las experiencias de esos investigadores”) o el trabajar con una didáctica innovadora (“cada sábado cambiaba el coordinador o el sentido del curso”), es decir, el superar prácticas caducas (“dinámica que nosotros ya habíamos dejado”).

2. *A propone a B una supuesta identidad que C se atribuye: cómo creo que los otros se ven*

No obstante, el alumno 3 (A3) enuncia, a manera de contrargumentación, la posibilidad de que los alumnos de las otras especialidades se perciban de la misma manera que ellos se ven (“a lo mejor las otras pensaban que ellos estaban marcando, por lo que estaban haciendo”), protegiendo, de esta manera, la imagen de “los otros”.

3. *A propone a B una identidad que C les atribuye (A): cómo creo que los otros nos ven*

La posibilidad de que se acepte el contrargumento de A3 comporta la negación de la identidad propuesta por A1 para los investigadores educativos, dado que si las otras especialidades consideran que ellas también “marcan el rumbo” es factible que la de investigación no lo esté realmente haciendo. Ante esa “amenaza”, A1 contrargumenta que “los otros” comparten sus creencias y, por ende, los ven como ellos mismos se ven (“pero es que ellos mismos nos lo decían”).

4. *A propone a B una identidad para C: cómo nosotros vemos a los otros*

Los estudiantes de la MEEIE instauran sus rasgos identitarios positivos a partir de un proceso de desvalorización de “los otros”. Así, para legitimar su estatus de superioridad, en el interior del programa de la maestría, formulan enmascarados juicios de valor de carácter negativo sobre “los otros” (“están en otra onda”, “ellos están en otra perspectiva”, “siguen siendo un misterio”). O bien, ponen en evidencia supuestas prácticas académicas obsoletas (“docencia y administración seguían en el mismo proceso”, “ellos seguían en la misma dinámica”).

5. *A propone a B una identidad deseada para C: cómo deseo que sean “los otros”*

Finalmente, el A2 plantea la posibilidad de que “los otros” experimenten aquellas prácticas académicas valoradas positivamente por los estudiantes de la MEEIE (“sería una experiencia sumamente importante que en algún momento ellos también se pudieran integrar a este tipo de dinámica”). Se puede inferir que, en cierta medida, los participantes de la MEEIE consideran su identidad como un modelo digno de seguirse o imitarse, lo que corrobora la creencia de que, desde su perspectiva, están “marcando el rumbo para las otras”.

8.4. Recapitulación

Desde el enfoque de la sociolingüística, las teorías de la cortesía y las representaciones sociales, en este capítulo he explicado el funcionamiento de la estructura de las relaciones interpersonales y de la construcción de las identidades, regida por normas de carácter social.

Para lograr tal fin, he tomado la decisión teórica de recuperar algunos referentes conceptuales. De esta manera, he optado por las nociones teóricas de identidad (Benwell & Stokoe, 2006; Castells, 1997; Giménez, 1992; Habermas, 1984; Wenger, 1998a) y representación social (Beriaín, 1990; Ibáñez Gracia, 1988; Jodelet, 1986, 1989; Peña Zepeda y Gonzales, 2001), en el entendido de que esta última es un constructo simbólico que informa sobre las identidades. He puesto un interés especial en definir estos conceptos y, sobre todo, en explicar los principios teóricos (principio de la integración unitaria y principio de la diferenciación) que permiten la construcción de las representaciones identitarias (Bucholtz & Hall, 2004; Devereux, 1972; Sciolla, 1983; Vasilachis de Gialdino, 2003). Asimismo, me pareció útil echar mano de la propuesta teórica de Kerbrat-Orecchioni que dilucida cómo

opera el sistema de la expresión de las relaciones interpersonales a través de tres dimensiones de análisis: el eje de la distancia o familiaridad, el eje de la dominación y el eje del conflicto *vs* consenso.

Las categorías de análisis que he considerado pertinentes para el estudio de la estructura de las relaciones interpersonales y de la construcción de las identidades son: los relacionemas o taxemas (deícticos de personas y léxico de tratamiento), la negociación de los significados y la identidad.

La descripción de los relacionemas, dado que son marcas o indicadores de la relación social y constructores de la misma, me permitió explicar cómo fraguan los participantes sus vínculos sociales. De esta manera, para descifrar cómo se relacionan los participantes, he analizado dos tipos de relacionemas: pronombres y nombres de tratamiento (apelativos).

Respecto a los pronombres de tratamiento, el análisis reveló el tipo de relación que se instituye entre los participantes: una relación horizontal o simétrica entre alumnos a través del tuteo y una relación vertical o jerárquica entre docentes y alumnos mediante el uso no recíproco del “tú” y el “usted”. No obstante, los datos desvelaron que los estudiantes evitan tutearse en la puesta en escena general de la clase, posiblemente, para lograr un efecto de objetividad o proteger la imagen de su interlocutor. Por otro lado, el estudio del empleo de los nombres de tratamiento o apelativos corroboró los tipos de relación interpersonal anteriormente descritos.

Entre los índices o marcas que informan sobre la construcción de las identidades, he seleccionado para su descripción los deícticos de persona con valor designativo, mediante los cuales los hablantes realizan actos comunicativos de autorreferencia y representación de los otros. Desde el punto de vista del locutor, he detectado en el *corpus* las cuatro variantes más frecuentes de configuración de la identidad.

Asimismo, he analizado los diferentes efectos enunciativos de los deícticos de persona. Como ya sabemos, existe una equivalencia o identificación entre la forma pronominal utilizada y la persona que habla; en este sentido, el uso del “yo” comporta un cierto compromiso, el cual es neutralizado con el empleo de modalizadores o activando estrategias de cortesía.

Este “yo” coexiste con otro de carácter hipotético que pretende crear un efecto de credibilidad, al asumir el hablante como propia una experiencia que no sólo le atañe a él. Asimismo, los estudiantes lo usan con frecuencia para posicionarse como potenciales investigadores educativos.

También, he analizado cómo el grado de compromiso de la autorreferencia es neutralizado a través del uso de la segunda persona singular, del pronombre “uno” o de un “nosotros” con el cual el hablante le delega la responsabilidad de su voz a un colectivo.

Por otro lado, he referido que en el aula la utilización del “nosotros” de carácter incluyente pretende enmascarar la relación desigual entre los participante y, al mismo tiempo, producir un efecto de proximidad o complicidad. Este “nosotros” de uso exclusivo del docente es empleado también como estrategia en el proceso de conformación de la identidad del investigador educativo. Igualmente, el “nosotros”, con valor de “tú” o “ustedes”, es manejado como un recurso para amortiguar el carácter perentorio de las órdenes o como una estrategia de cortesía ante una posible pregunta incómoda.

El tercer eje propuestos por Kerbrat-Orecchioni, conflicto *vs* consenso, me permitió explicar, también, cómo se cristalizan las relaciones interpersonales entre los sujetos de estudio. Bajo el supuesto de que una cierta dosis de desacuerdo es una condición necesaria en el desarrollo adecuado de la comunicación compartida, he seleccionado para su estudio —dentro de los múltiples objetos posibles de transacción— la negociación de los significados, por la relevancia que ésta tiene en

los escenarios escolares para la co-construcción del conocimiento. He puesto un interés particular en esclarecer los recursos lingüísticos y comunicativos de que se valen los participantes para negociar los significados y subrayado la relevancia que tiene la intervención pedagógica del docente en el éxito de dicha negociación.

He abordado de manera independiente el estudio de la identidad profesional del investigador educativo, dada la relevancia que ésta tiene para los mismos participantes. Para explicar cómo se fragua la identidad profesional, he procurado que se “escuche” la voz de los mismos actores involucrados en el proceso educativo. Asimismo, he abordado el análisis de esta identidad considerando no sólo el contexto local de la interacción, sino también contextos más globales que me obligaron a recuperar el modelo de investigador pretendido por la propuesta didáctica que orienta al programa educativo; el perfil profesional propuesto en el plan de estudio; las prácticas académicas, entendidas como prácticas comunicativas, que constituyen el proyecto formativo de este tipo de profesional, entre otros aspectos.

En un primer momento, he ubicado a la identidad del investigador educativo como una identidad legitimadora que busca a través de la formación de profesionales la permanencia y consolidación de un campo de producción científica y, por ende, de una comunidad de práctica. Al constituirse la investigación educativa como una práctica social, legitimada institucionalmente, los agentes de este campo se someten voluntariamente a las normas que regulan al campo. Posteriormente, he descrito el perfil profesional postulado en el plan de estudio y recuperado cómo entienden los docentes y los alumnos a la actividad de investigar y al actor social que realiza dicha práctica, con la finalidad de descifrar la construcción del *ethos* que comporta el proceso específico de esta profesionalización.

En un segundo momento, considerando que la identidad del investigador educativo es una identidad legitimadora que reproduce al campo, he mostrado cómo se da, en el proceso formativo, la interiorización o apropiación de dicha identidad; de acuerdo con los datos, son tres las prácticas: 1) la construcción discursiva del docente en torno a lo que es ser un investigador que deviene para los estudiantes en un modelo digno de imitación; 2) un conjunto de actividades académicas orientadas a la adquisición del *habitus* del investigador educativo y a la conformación de una comunidad de práctica; así que, he descrito estas actividades y expuesto cómo las perciben y experimentan los participantes; y 3) lo que se enseña en el aula, es decir, la orientación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de ciertos cursos. También, he expuesto en qué consiste la llamada paradoja del investigador educativo, proceso que está articulado a los conflictos y posturas de resistencia que conlleva el acto de apropiación de esta identidad profesional, pese a ser un acto voluntario.

Finalmente, en un tercer momento, he analizado cómo la identidad grupal del investigador educativo es representada y negociada en el contexto local de la interacción. Así, los alumnos fraguan su identidad mediante un complejo proceso de negociación, mediatizado por las maneras como ellos se ven a sí mismo y a los otros; también, por las formas como creen ser vistos por los otros o suponen que los otros se ven; o bien, hasta por lo que desean que sean “los otros”. De esta manera, a través de sus prácticas comunicativas, los alumnos legitiman la representación social del investigador educativo y deslegitiman la del docente y el administrador educativo.

CONCLUSIONES

En esta investigación expliqué las prácticas comunicativas *distintivas* de docentes y alumnos de un programa académico de educación superior, el 4º cuatrimestre de la Maestría en Educación con Especialidad en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Las motivaciones que orientaron la elección de este grupo escolar fueron de índole diversa. En primer lugar, es un programa de educación superior y, como ya mencioné en la introducción de este trabajo, el campo del análisis del discurso escolar ha prestado poca atención a este nivel educativo. Además, opera en un estado de la república mexicana que se ha caracterizado por sus altos índices de pobreza y marginación social, rezago económico, bajo nivel de bienestar social, que se traduce en graves problemas de salud y educación. En este marco, un programa académico que pretende formar profesionales capaces de reflexionar sobre los problemas educativos de la región y de diseñar propuestas innovadoras de investigación aplicada resulta interesante. Sumado a lo anterior, está el hecho de que el proceso de formación de estos profesionales está sustentado en un enfoque constructivista dialógico que les ha permitido constituirse en una comunidad de práctica.

Se optó por realizar una investigación de corte cualitativo, desde la perspectiva teórico-metodológica de diversos enfoques concernientes al análisis

del discurso. Como mis sujetos de estudio fueron un grupo limitado de informantes, para el tratamiento de los datos empíricos recurrí a la microetnografía, la cual es un enfoque de carácter interpretativo, cuyo supuesto epistemológico básico es que la realidad no puede ser totalmente objetivada, sino se construye con las voces solapadas de los actores del proceso y, por supuesto, con la mirada de la investigadora. Respecto a la recolección de los datos empíricos, se eligieron dos técnicas: la observación participante y las entrevistas. En la observación participante, se utilizaron tres instrumentos: la videograbación, el diario de campo y las notas de campo.

Después de la revisión panorámica de los estudios sobre el discurso escolar, realizada en el capítulo I de este trabajo, se puede entender que el devenir de este campo académico está relacionado con un debate epistemológico más amplio en el campo de la investigación de las ciencias sociales y de los avatares de la lingüística como ciencia. El paso de un paradigma de la investigación positivista a un paradigma constructivista, interpretativo o explicativo¹ ha sellado las transformaciones en el análisis del discurso escolar. Así como una tendencia, desde una perspectiva crítica, a abordar el análisis del discurso como un problema social, en oposición a los paradigmas formales asociales y acríticos imperantes en sus inicios.

Los estudios de corte positivista se caracterizaron por ser aproximaciones al aula de carácter cuantitativo; la medición de las frecuencias de las categorías de análisis, las cuales estaban previamente establecidas, para evaluar los resultados de los aprendizajes fue uno de sus intereses primordiales. Además, eran descripciones de carácter formal, desde una perspectiva monodisciplinaria, basadas en

¹ Cazden (1985) denomina, dentro del campo del análisis del discurso escolar, a las investigaciones de corte positivista de *proceso-producto*; a las interpretativas, investigación *sociolingüística*, aunque aclara que este último término contempla una diversidad metodológica más amplia.

investigaciones experimentales o en la experiencia del investigador. Una muestra evidente de este tipo de investigación es el trabajo de Flanders (1970).

En tanto que el paradigma interpretativo —en el que pretende enmarcarse la presente investigación— de fuerte tendencia cualitativa —aunque sin desdeñar lo cuantitativo— ha pretendido interpretar los significados del discurso áulico construyendo las categorías de análisis en el mismo proceso de la investigación, a partir de lo que los mismos actores consideran revelador, o sea, es un enfoque que confiere a los actores sociales un papel activo en la construcción e interpretación de su mundo social. Son investigaciones de tendencia multidisciplinaria donde confluyen lo cognitivo, lo social y lo cultural, sustentadas en muestras de habla real de registros audiovisuales o magnetofónicos y de observaciones pormenorizadas. Las indagaciones de esta tradición se han enfocado no sólo en el estudio de la estructura formal, sino también, desde una perspectiva pragmática, en el análisis del habla áulica como proceso comunicativo contextualizado. De esta manera, los partidarios de este paradigma se han interesado en estudiar, además de la organización social de la clase, las prácticas escolares, como prácticas sociales, en un contexto más abarcador que considera las ideologías educativas. La tendencia crítica del paradigma interpretativo ha orientado a las indagaciones sobre el discurso escolar hacia el descubrimiento de problemáticas y búsqueda de soluciones, en el afán transformador y reivindicador de construir una sociedad más justa, incluyente y tolerante. Los hallazgos de los exponentes de la sociolingüística interaccional, de la comunicación intercultural y del análisis crítico del discurso son representativos de esta clase de paradigma.

En fin, el interés puesto por estos enfoques cognitivos, educativos, sociológicos, discursivos y crítico-culturales en la descripción de los usos verbales y no verbales de la comunicación áulica y de las determinaciones socioculturales que regulan la expresión y la recepción de los discursos supone sin duda un marco

teórico y metodológico interesante para abordar los procesos de interacción comunicativa en el aula.

Cabe aclarar que el interés primordial de realizar esta panorámica de los estudios sobre el discurso escolar no fue propiamente ofrecer una visión diacrónica general de cómo se ha ido transformando este campo de investigación; más bien permitió a la investigadora tomar, a partir del conocimiento del estado de la cuestión, las decisiones metodológicas y teóricas pertinentes para abordar adecuadamente el objeto de estudio; decisiones que fueron descritas en el capítulo II y IV de la presente investigación.

De esta manera, las dos elecciones teóricas capitales que apuntalaron a esta indagación fueron: concebir a las prácticas comunicativas en el aula como prácticas socialmente contextualizadas, a la luz de la teoría social del aprendizaje de las comunidades de práctica, y considerar que el docente mantiene el control interaccional en el aula mediante las llamadas reglas educativas.

De manera general, esta investigación pretendió dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Qué prácticas discursivas caracterizan a la acción comunicativa en el nivel superior de educación? Así, se corroboró el supuesto de que en el salón de clases, los participantes hacen uso de un conjunto de recursos lingüísticos y comunicativos de la conversación cotidiana que coexisten con prácticas discursivas *distintivas* del contexto áulico. Comprender y explicar estas prácticas distintivas, propósito general de la investigación, se logró al abordar el análisis en cuatro dimensiones: la estructura dialogal, la estructura interna, la estructura interpretativa y la estructura de las relaciones interpersonales.

Se determinó adoptar al evento de habla como la categoría de análisis primaria. Así que para responder a la pregunta ¿qué eventos de habla son considerados relevantes por los participantes de la MEEIE?, se realizó una clasificación y una descripción componencial de los eventos. A partir del análisis se

verificó el supuesto de que existe una tendencia a ritualizar los acontecimientos en el aula, por lo que la interacción se revela a través de una estructura episódica constituida de eventos que varían en intenciones, en las formas de organización social de los actores del proceso, en la estructura secuencial de los actos que los conforman, en el tono utilizado y en las normas y géneros que los gobiernan. De esta manera, se consideraron dos grandes tipos de eventos comunicativos: los planificados y los no planificados. Dentro los primeros, dada su significatividad para el mismo proceso educativo, se seleccionó al evento *lección dialogada* para abordar el análisis de las estructuras dialogal e interna. Asimismo, las categorías de análisis se fueron construyendo en el mismo proceso, excepto para describir la estructura interna. En este último caso, se optó por un modelo de categorías prediseñadas que exigió una serie de adaptaciones.

Para cada dimensión de análisis se formuló una o dos preguntas de investigación, las respuestas a las mismas buscaron corroborar o invalidar un conjunto de supuestos enunciados en el diseño metodológico.

La descripción e interpretación de la estructura dialogal se realizó a la luz de las aportaciones teórico-metodológicas del análisis de la conversación. Además, se formuló el siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles son las normas de interacción que permiten a los participantes apoderarse del espacio discursivo y distribuirse el capital lingüístico?

El análisis de los datos demostró que las más relevantes son las siguientes:

- 1) Recursos comunicativos, como los reguladores verbales que funcionan como una estrategia para construir conjuntamente el conocimiento, son reconocidos y utilizados por los participantes con diferente valor pragmático: la docente mantiene con ellos el control interaccional, los alumnos ratifican con su uso el poder instituido de la docente.
- 2) El proceso de asignación de turnos de los alumnos suele realizarse mediante el mecanismo de la autoselección.
- 3) Si bien los

vacíos prolongados no suelen ser muy habituales en el evento analizado, sí lo son los solapamientos y las interrupciones ya que, casi siempre, son concebidos como demostraciones de cooperación, los primeros, y como muestras de implicación activa o estrategias para proteger la imagen del interlocutor, los segundos. 4) Existe una desigual distribución del tiempo y el espacio discursivo a favor de la docente, quien controla los formatos de interacción al guiar el proceso educativo. Asimismo, este desequilibrio en el uso de la palabra es reproducido por los alumnos, los cuales presentan niveles de participación muy diversos.

En términos generales, el análisis corroboró el supuesto de que las normas de interacción regulan el sistema de alternancia de turnos y la distribución del capital lingüístico entre los participantes. Asimismo, se puede aseverar que existe una desigual apropiación de la palabra, pero ésta no sólo se da en la relación docente-alumno, sino también en la relación alumno-alumno, pues existe de igual forma entre ellos una lucha por lograr espacios de dominio.

Si bien los docentes mantienen el control interaccional —inherente al mismo acto de enseñar— mediante diversas estrategias comunicativas y lingüísticas, respecto a la estructura dialogal, los hallazgos de los estudiosos del discurso escolar —que han priorizado las indagaciones sobre educación básica— me llevó a formular supuestos que mi indagación verificó como falsos.

De esta manera, en este programa de educación superior los alumnos no suelen ser heteroseleccionados por el docente, como supuse de forma equívoca, más bien existe una fuerte tendencia a la autoselección. La desigual distribución del espacio discursivo y del capital lingüístico, característico de las relaciones asimétricas instituidas en el aula, en la situación comunicativa estudiada se neutraliza, en cierta medida, gracias a que, por una parte, el mecanismo de asignación de turnos predilecto de los participantes es la autoselección y, por otra,

las iniciaciones de los intercambios comunicativos son gestados con frecuencia por los alumnos, como se corroborará más adelante.

Igualmente los llamados delitos conversacionales, como los solapamientos y las interrupciones, que suelen ser frecuentes y bastante tolerados, no son sólo privilegio del profesor. Así, las violaciones a la estructura dialogal, contrario a lo que podría suponerse, se cristalizan en los turnos colaborativos en estrategias conversacionales que favorecen al proceso comunicativo.

El estudio de la estructura interna se realizó con base en el modelo de análisis del discurso escolar de Sinclair y Coulthard (1975). Como ya se dijo, el análisis de los datos empíricos exigió la reconstrucción de las categorías prediseñadas de este modelo.

La descripción de esta dimensión analítica pretendió responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las normas de participación que favorecen o limitan las prácticas comunicativas de los participantes? Antes de enunciar estas normas, es necesario aclarar que las intenciones didácticas inherentes a los contenidos curriculares determinan los tipos de intercambio que se movilizan. Así, en el evento analizado, la preeminencia de contenidos conceptuales y actitudinales demandó una alta producción de intercambios informativos. De acuerdo con el estudio, las normas de participación más significativas son las siguientes: 1) La mayor parte de los intercambios informativos son realizados por los alumnos; estos intercambios pueden ser considerados exitosos, en el sentido de que casi siempre desencadenan una respuesta verbal de la docente, es decir, son aceptados por la misma. 2) Pese a que la docente ejecuta menos intercambios informativos, ella contrarresta ese relativo desequilibrio con actos de observación a través de los cuales se presenta como la experta del tema en cuestión. 3) La mayor parte de los movimientos de iniciación son realizados por los alumnos. 4) La docente mantiene el control interaccional a través de los actos elicítivos, confiriendo la palabra e

instituyéndose como la interlocutora primordial, pero sobre todo abriendo y cerrando las transacciones y valorando la participación de los alumnos en los movimientos de comentario. 5) La docente es la única participante que posee el derecho a abrir o cerrar las transacciones; no obstante, ante las necesidades comunicativas de los estudiantes, la docente posterga en ocasiones dicho derecho. 6) Los alumnos formulan la mayor parte de las preguntas, las cuales casi siempre están dirigidas a la docente. Sin embargo, nunca enuncian preguntas de examen, pero sí preguntas orientadas confirmativas mediante las cuales buscan el reconocimiento de los otros participantes y demuestran sus saberes. 7) Las preguntas de examen son un privilegio de la docente, aunque nunca realiza preguntas orientadas hipotéticas, el hacerlo pondría en entredicho su papel de experta. 8) Todos los participantes tienden a hacer devoluciones de carácter positivo.

A partir del análisis de las normas de participación, se pudo verificar el supuesto de que existe una correlación entre los tipos de participante y los actos comunicativos que se movilizan. De esta manera, los docentes mantienen el control interaccional abriendo y cerrando las transacciones, entre otras estrategias. Sin embargo, habría que precisar que, contrariamente a lo supuesto, la mayor parte de las iniciaciones son ejecutadas por los alumnos y no por los docentes; de igual forma, la conjetura de que preguntar es un derecho casi exclusivo de los docentes es falsa.

A diferencia de lo que sucede en el discurso escolar de educación básica, las transacciones en el nivel de educación superior presentan una estructura compleja, conformada de múltiples intercambios mediales limitados por intercambios fronterizos. Asimismo, los intercambios mediales elicítivos a cargo del docente no predominan en la lección dialogada, como suele suceder en la educación básica, más bien los intercambios informativos son los de producción más frecuente.

Considero que si bien en el salón de clases suelen darse relaciones asimétricas, las relaciones de poder establecidas por los interlocutores no son tan simples y lineales como las describieron Sinclair y Coulthard (1975): un docente protagonista activo del proceso y un grupo de alumnos pasivos receptores de información. En la educación superior, por un lado, existen actitudes de resistencia abierta o solapada ante el poder ejercido por el docente. Por otro, entre los alumnos suelen darse fuertes conflictos generados por la búsqueda de poder que confiere el poseer un saber o el simular la posesión del mismo, o bien, por la legitimación de sus propias identidades y la necesidad de obtener aceptación y reconocimiento. Es decir, la acción educativa es un proceso complejo en donde los interlocutores interactúan o realiza acciones comunicativas con intenciones específicas de aprender y enseñar, para establecer relaciones sociales, entre ellas relaciones de poder.

Respecto a la estructura interpretativa, esta investigación se planteó dos interrogantes: la primera, ¿se dan interferencias comunicativas entre docentes y alumnos que puedan incidir en el logro de las intenciones educativas? Y de ser así, ¿cómo y por qué se dan? La segunda, ¿cuál es el potencial del análisis del discurso como herramienta analítica para describir los conflictos comunicativos en el aula?

Con relación a la primera interrogante, la investigación confirmó el supuesto de que el conocimiento y el respeto de las normas que rigen la comunicación en el aula son ineludibles para la construcción compartida del conocimiento. El desconocerlas o el no acatarlas puede producir malentendidos e incomprensiones entre los protagonistas del proceso escolar que provocan problemas comunicativos y distorsionan las intenciones educativas.

El análisis de la primera incomprensión evidenció que la interpretación adecuada de las preguntas exige una concesión interpretativa por parte del alumno, la cual implica un saber cómo actuar en un determinado intercambio y el

entendimiento de que existen maneras esperadas de responder a determinadas preguntas. El análisis de la segunda incompreensión reveló que el no “someterse” a una regla de interacción, en este caso explicitada, comporta para los alumnos un acto de autoexclusión que los coloca en una situación de desventaja al no comprender los contenidos curriculares y, por ende, significa la imposibilidad de construir el conocimiento en los procesos de interacción comunicativa. El análisis del malentendido demostró que, a veces, los docentes no explicitan verbalmente los objetivos que se pretenden con las actividades de aprendizaje; al desconocerlos los alumnos desvirtúan el sentido real de las mismas.

Respecto a la segunda interrogante, el presente trabajo ratificó el supuesto de que el análisis del discurso es una vía privilegiada para abordar los problemas comunicativos en el aula.

Considero relevante que los docentes observen con mirada crítica su trabajo cotidiano en el aula. Es menester una acción reflexiva de las prácticas comunicativas que les permita preguntarse qué enseñan y qué aprenden sus estudiantes. La reflexión sobre la práctica docente es una vía privilegiada que conduce al análisis de los fines sociales de la educación y, por lo tanto, un instrumento de indagación en la detección y resolución de problemas que contribuyan a la mejora del proceso educativo. Para la mayoría de los docentes la exigencia de reflexionar sobre su práctica no es ninguna novedad; sin embargo, con frecuencia carecen de los referentes teórico-conceptuales necesarios para realizar lecturas más acertadas que les ayuden a verse en acción y comprender qué sucede realmente en el aula.

El análisis del discurso es una herramienta útil para que ellos reconozcan cómo sus prácticas comunicativas inciden en la construcción de los saberes y cómo ciertos patrones discursivos, los cuales no reflejan sino constituyen su acción docente, no siempre contribuyen al logro de las intenciones educativas. En ese

sentido, se orienta el presente estudio, ya que los lingüistas podemos ofrecerles un análisis de las prácticas discursivas de su acción docente que les proporcione suficientes elementos para reflexionar sobre la misma y así estar ellos mismos en la posibilidad de planificar intervenciones didácticas que mejoren su trabajo. Es decir, no se trata de darles recetas para renovar su tarea académica, pues nadie mejor que ellos conocen el contexto en que laboran, sino ayudarlos a que se vean en su propio actuar para que, como agentes de transformación, diseñen estrategias didácticas para resolver problemas de su práctica.

La investigación-acción, en la cual el sujeto investigador es al mismo tiempo el sujeto de investigación, se convierte, entonces, en una posibilidad de acción transformadora. El docente al observarse en la práctica, asistido por el lingüista —quien, auxiliado con las herramientas que le ofrece el análisis del discurso, presta especial atención en lo que se dice y se hace al decir—, está en la posibilidad de identificar problemas, buscar soluciones, programar intervenciones de mejora, efectuarlas y evaluarlas en un constante proceso circular.

Para el estudio de la estructura de las relaciones interpersonales, formulé dos preguntas: ¿qué recursos lingüísticos y comunicativos utilizan los participantes para establecer relaciones sociales entre sí? y ¿cómo configuran los participantes su comunidad de práctica y su identidad profesional?

Esta investigación ratificó el supuesto de que los participantes construyen sus filiaciones identitarias y promueven, mediante el uso de diferentes recursos lingüísticos y comunicativos, una relación signada por la desigualdad.

En este sentido, el estudio sobre los usos que los participantes hacen de ciertos relacionemas, específicamente algunos pronombres o formas léxicas de tratamiento, confirmó la relación jerárquica docente-alumno y simétrica alumno-alumno.

Asimismo, los deícticos de persona con valor designativo adquieren efectos enunciativos diversos, como el “yo” neutralizado o con valor hipotético, el “nosotros” de carácter incluyente o el “tú” con significado de “yo”, etc. De esta manera, la investigación demostró que la forma seleccionada para representarse y representar a los otros comporta, entre otros aspectos, la gestión de una relación específica, el grado de implicación deseada, el ejercicio de cierto posicionamiento, qué tanto se admite la responsabilidad de lo enunciado y el montaje de una identidad pretendida.

En síntesis, los participantes activan un conjunto de estrategias para posicionarse y mantener el control interaccional. La tendencia es ejercer de manera disimulada el poder, vía la proximidad y la complicidad, movilizándolo un conjunto de recursos que buscan encubrir la relación asimétrica.

Por otro lado, la investigación comprobó que los participantes fraguan su identidad profesional constituyéndose como una comunidad de práctica que busca, mediante la formación, reproducir un campo académico, aunque dicho proceso no está exento de conflictos, actitudes de sometimiento y acciones de resistencia. Asimismo, los alumnos construyen en la acción comunicativa representaciones sociales compartidas que definen sus adscripciones grupales, al legitimar la identidad del investigador educativo y deslegitimar la identidad de los estudiantes de otras especialidades de la ME; en este sentido, ejercen prácticas de exclusión propias de un colectivo que se instaura como grupo dominante.

Sin lugar a dudas, este trabajo de investigación, más que dar respuestas concluyentes, es el punto de partida para el planteamiento de otras interrogantes, que ponen en evidencia las limitaciones del mismo. Sin embargo, pese a estas limitaciones, este trabajo ha significado para la investigadora una experiencia de aprendizaje valiosa, no sólo por lo aprendido en su elaboración, sino sobre todo porque me ha permitido vislumbrar las posibilidades que comporta el análisis del

discurso en la interpretación de lo que acontece en el aula. En este sentido, la rica experiencia investigativa del trabajo de campo, a mi parecer, ofrece la alternativa de problematizar la realidad estudiada de otras maneras y de construir otras categorías de análisis. Así que enunciaré, brevemente, algunas posibles líneas de investigación para estudiar el discurso escolar en el nivel de educación superior:

- Hemos seleccionado para su análisis al evento “lección dialogada”, resulta necesario abordar el estudio de los otros eventos comunicativos considerados relevantes por los participantes para tener una visión más íntegra del proceso comunicativo.
- La institución educativa instaure, reproduce y legitima un tipo específico de discurso, los logros académicos de los estudiantes están condicionados por el uso efectivo del mismo. Sería interesante, entonces, estudiar el tipo de discurso que la educación superior le exige al alumno y conocer si cumple éste con las expectativas, así como el efecto que dichas exigencias tiene en la construcción del conocimiento.
- Estudiar las diferencias entre prácticas comunicativas dentro y fuera de la escuela, a fin de conocer cómo estas diferencias influyen en la competencia comunicativa que la institución escolar demanda a los alumnos y, por ende, en sus logros o fracasos educativos.
- Analizar cuáles son las creencias o supuestos pedagógicos de los docentes, derivados de la cultura epistemológica de la escuela, y el impacto que estas creencias tienen en las prácticas comunicativas y el proceso educativo.
- Es importante analizar cómo las diversas formas de organización social en el aula definen los resultados escolares. Así, por ejemplo, conocer cómo se comunican los alumnos entre ellos y cuáles son las ventajas y desventajas de la comunicación entre iguales en la construcción del conocimiento, ya que la

interacción entre pares comporta diferentes formas de organización en el aula y de apropiación del conocimiento.

- Si bien los malentendidos y las incomprensiones no son de ocurrencia frecuente en nuestro *corpus*, una futura investigación podría describirlos y analizarlos en su totalidad.
- Realizar estudios de investigación aplicada, es decir, a partir del análisis de las prácticas comunicativas diseñar propuestas metodológicas que mejoren los procesos comunicativos en el aula, vía la investigación acción. Lo que pretendo decir es que el profesor, después de conocer cómo usa el lenguaje en el salón de clases, puede experimentar diversos patrones de interacción y descubrir por sí mismo cuáles mejoran su práctica docente.
- Describir a profundidad y comparar, desde la perspectiva del análisis crítico del discurso, los discursos contruidos en las diferentes dimensiones en las que se cristalizan las intenciones educativas —las políticas educativas, el currículum formal y el currículum vivido— a fin de detectar sus relaciones de coherencia e incongruencia.
- Analizar las representaciones sociales sobre los actores educativos —mediadas por la construcción de estereotipos— que el discurso académico legitima.
- Construir otras categorías de análisis —como las estrategias narrativas, descriptivas y/o explicativas; o bien, los recursos de la ironía y el humor utilizados en el aula— para obtener otras perspectivas de los registros lingüísticos de los participantes.
- Hacer estudios comparativos con otros programas de profesionalización, de otros campos disciplinarios y realidades socioculturales; así como de diferentes niveles educativos.

Quiero finalizar puntualizando que las comunidades de práctica son espacios privilegiados de adquisición y creación de conocimiento, que se

caracterizan, entre otros aspectos, porque sus miembros mantienen relaciones mutuas, armoniosas o conflictivas; coinciden en maneras de participar en la ejecución de actividades; actúan con identidades definidas mutuamente; sostienen un flujo constante de información en el que las interacciones parecen ser extensiones de un proceso comunicativo permanente; hacen uso de un registro lingüístico que funciona como una marca de afiliación; establecen temáticas o problemas a discutir con cierta rapidez; comparten saberes, historias, tradiciones, bromas, sonrisas de complicidad, instrumentos, representaciones, conceptos y discursos que evidencian concepciones específicas de la realidad. En fin, “Son lugares importantes de negociación, de aprendizaje, de significado y de identidad” (Wenger, 1998a: 167). En consecuencia, la explicitación de las posibles líneas de investigación busca, primordialmente, crear entre los lectores el interés de complementar el presente estudio al responder interrogantes que ha dejado abiertas, ya que este trabajo no es más que una modesta aproximación al escenario comunicativo de un aula de educación superior y a los personajes que lo habitan.

B I B L I O G R A F Í A

- Adam, J. M. (1992). *Les textes, types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Angulo Villanueva, R. G. et al. (2007). *Conocimiento y región: la investigación en filosofía, teoría y campo de la educación en el sur de México*. México: UNAM/Plaza y Valdés.
- Antaki, C. y F. Díaz Martínez (2003). "El análisis de la conversación y el estudio de la interacción social", en Íñiguez Rueda, L. (ed.). *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC. pp. 125-139.
- Arce Castillo, A. (2006). *El lenguaje político: recursos pragmático-discursivos en registros formales e informales*. Salamanca: s/ed.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Arredondo, M. et al. (1984). "La investigación educativa en México: un campo científico en proceso de construcción", en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 46, núm. 1, pp. 5-39.
- Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con las palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Bailey, B. (2004). "Misunderstanding", in Duranti, A. (ed.). *A companion to linguistic anthropology*. Malden, MA/Oxford: Blackwell. pp. 395-413.
- Barnes, D. (1975). *From communication to curriculum*. Middlesex: Penguin Books, 1982.
- Barnes, D. (1985). *Practical curriculum study*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bazzanella, C. & R. Damiano (1999). "The interactional handling of misunderstanding in everyday conversations", in *Journal of Pragmatics*, vol. 31, núm. 6, pp. 817-835.

- Bellack, A. A. (1970). *Theory and research in teaching*. New York: Teachers College Press.
- Bellack, A. A. et al. (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press, 1973.
- Benwell, B. & E. Stokoe (2006). *Discourse and identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Berger, P. L. y T. Luckmann (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1979.
- Beriain, J. (1990). *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Bernstein, B. (1977-1980). *Class, codes and control*, 3 vols. London: Routledge and Kegan Paul.
- Billig, M. (1999a). "Whose terms? Whose ordinariness? Rhetoric and ideology in conversation analysis", in *Discourse & Society*, vol. 10, núm. 4, pp. 543-558.
- Billig, M. (1999b). "Conversation analysis and the claims of naivety", in *Discourse & Society*, vol. 10, núm. 4, pp. 572-576.
- Blommaert, J. (2001). "Context is/as critique" in *Critique of anthropology*, vol. 21, núm. 1, pp. 13-32.
- Blommaert J., J. Collins & S. Slembrouck (2004). "Spaces of multilingualism".
Extraído el 28 de febrero de 2009 desde
<http://www.albany.edu/anthro/fac/Collins/LPI18.pdf>
- Blumer, H. (1981). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Boas, F. (1966). *Race, language and culture*. Sin lugar de edición: Free Press.
- Boissat, D. (1991). "Questions de classe: question de mise en scène, question de mise en demeure", dans Kerbrat-Orecchioni, C. (dir.). *La question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon. pp. 263-294.

- Bourdieu, P. (1980). "L'identité et la représentation : éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région", en *Actes de la Recherche*, núm. 35, pp. 63-72.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. France: Fayard, 1993.
- Bourdieu, P. (2000a). "Las formas del capital. Capital económico, capital cultural, capital social", en *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer. pp. 131-164.
- Bourdieu, P. (2000b). "Sobre el poder simbólico", en *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer. pp. 87-99.
- Bourdieu, P. et J. C. Passeron (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Braun, F. (1988). *Terms of address: problems of patterns and usage in various languages and cultures*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bravo, D. (2004). "Tensión entre universalidad y relatividad en las teorías de la cortesía", en Bravo, D. y A. Briz (eds.). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel. pp. 15-37.
- Brown, G. y G. Yule (1983). "El papel del contexto en la interpretación", en *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros, 1993. pp. 49-94.
- Brown, P. & S. C. Levinson (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: University Press.
- Brown, R. W. & A. Gilman (1960). "The pronouns of power and solidarity", in Sebeok, T. A. (ed.). *Style in language*. Cambridge: MIT Press. pp. 253-276.
- Bruner, J. S. (1968). *Toward a theory of instruction*. New York: Norton & Company.
- Bucholtz, M. & K. Hall (2004). "Language and identity", in Duranti, A. (ed.). *A companion to linguistic anthropology*. Malden, MA/Oxford: Blackwell. pp. 369-394.
- Cabral Bastos, L. & M. do C. Leite de Oliveira (2006). "Identity and personal/institutional relations; people and tragedy in a health insurance

- customer service", in De Fina, A., D. Schiffrin & M. Bamberg (eds.). *Discourse and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 188-212.
- Cabrera Fuentes, J. C. et al. (2002). *Diagnóstico estratégico del estado de Chiapas 2025*. Tuxtla Gutiérrez: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Calsamiglia Blancafort, H. y A. Tusón Valls (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carricaburo, N. (1997). *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco/Libros.
- Castells, M. (1997). *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial, 2003.
- Cazden, C. B. (1985). "Classroom discourse", in Wittrock, M. C. (comp.). *Handbook of research on teaching: a project of the American Educational Research Association*. New York: MacMillan. pp. 432-463.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Charaudeau, P. y D. Maingueneau (dirs.) (2002). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.
- Charles Creel, M. (1988). "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación", en *Perfiles Educativos*, núm. 39, (enero-marzo), pp. 36-46.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Cicourel, A. V. et al. (1984). *Language use and school performance*. New York: Academic Press.
- Colina Escalante, A. y R. Osorio Madrid (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México: capitales y habitus*. México: UNAM/Plaza y Valdés.
- Coll, C. (1990). "Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas", en *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós. pp. 133-151.

- Collins, J. (1991). "Hegemonic practice: literacy and standard language in public education", in Mitchell, C. & K. Weiler (eds.). *Rewriting literacy: culture and the discourse of the other*. New York: Bergin and Garvey. pp. 228-254.
- Collins J. (2001). "Selling the market: educational standards, discourse, and social inequality", in *Discourse and Critique. Critique of Anthropology*, vol. 21, núm. 2, pp. 143-163.
- Collins, J. & R. Blot (2003). *Literacy and literacies: texts, power, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Collins, J. & S. Slembrouck (2004). "Reading shop windows in globalized neighborhoods: multilingual literacy practices and indexicality". Extraído el 25 de febrero de 2009 desde <http://209.85.229.132/search?q=cache:jiVxtA4VOxoJ:www.albany.edu/anthro/fac/collins.htm+James+Collins+and+Education&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=es>
- COMIE (2003). "La investigación educativa en México: usos y coordinación", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, (septiembre-diciembre), pp. 847-898.
- Cook-Gumperz, J. (ed.) (1986). *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coseriu, E. (1967). "Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar", en *Teoría del lenguaje y lingüística general: cinco estudios*. Madrid: Gredos. pp. 282-323.
- Coulthard, M. (1977). *An introduction to discourse analysis*. London: Longman.
- Coulthard, M. & D. Brazil (1979). "Exchange structure", in Coulthard, M. & M. Montgomery (comps.). *Studies in discourse analysis*. London: Routledge. pp. 82-106.
- Cros Alavedra, A. (1996). "La clase magistral", en Lomas, C. (comp.). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, 2002. pp. 209-224.
- Cros Alavedra, A. (2000). "El discurso docente: entre la proximidad y la distancia", en *Discurso y Sociedad*, vol. 2, núm. 1, (marzo), pp. 55-76.

- Cros Alavedra, A. (2003). *Convencer en clase: argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel.
- Dascal, M. (1999). "Introduction: some questions about misunderstanding", in *Journal of Pragmatics*, vol. 31, núm. 6, pp. 753-762.
- Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln (eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Devereux, G. (1972). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris: Flammarion.
- Dittmar, N. (1976). *Sociolinguistics: a critical survey of theory and application*. London: Edward Arnold.
- Drescher, M. (2003). "Les conséquences affectives de malentendus dans la conversation", dans Laforest, M. (dir.). *Le malentendu: dire, mésentendre, mésinterpréter*. Québec: Éditions Nota Bene. pp. 119-138.
- Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho: polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós, 1986.
- Duranti, A. (1988). "Ethnography of speaking: toward a linguistics of the praxis", in Newmeyer, F. J. (comp.). *Linguistics: the Cambridge survey*, vol. IV. Cambridge: University Press. pp. 210-228.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Eco, H. (1964). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Editorial Lumen, 1999.
- Edmondson, W. (1981). *Spoken discourse: a model for analysis*. London: Longman.
- Edwards, D. (1996). "Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula", en Coll, C. y D. Edwards (eds.). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Aprendizaje. pp. 35-52.
- Edwards, D. y N. Mercer (1987). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC, 1999.

- Erickson, F. (1977). "Some approaches to inquiry in school/community ethnography", in *Anthropology and Education Quarterly*, núm. 8, pp. 58-69.
- Escandell Vidal, M. V. (1988). *La interrogación en español: semántica y pragmática*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.
- Escandell Vidal, M. V. (1990). "Interrogaciones polifónicas", en *Investigaciones semióticas, III: retórica y lenguajes*, vol. I. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. pp. 367-375.
- Escandell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, 2006.
- Esteban Guitart, M. (2007). "«Identidades interculturales». Caminando hacia la igualdad y la pluralidad en la Universidad Intercultural de Chiapas", en Vilà, T. (coord.). *Lengua, interculturalidad e identidad: programa de intercambio entre la Universitat de Girona (UdG) y la Universidad Intercultural de Chiapas ((UNICH) 2006*. Girona: Documenta Universitaria. pp. 71-91.
- Fábregas Puig, A. (2006). *Chiapas antropológico*. Tuxtla Gutiérrez: Gobierno de Chiapas.
- Facultad de Humanidades. UNACH (2007). *Informe de actividades*. Extraído el 20 de marzo de 2007 desde <http://www.humanidades.unach.mx/images/Download/1%AA%20informe%20de%20humanidades.pdf>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1998.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- Fairclough, N. y R. Wodak (1997). "Análisis crítico del discurso", en van Dijk, T. A. (comp.). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 2005. pp. 367-401.
- Firth, J. R. (1935). "The technique of semantics", in *Papers in linguistics: 1934-1951*. Oxford: University, 1957. pp. 7-33.
- Flahault, F. (1978). *La parole intermédiaire*. Paris: Editions du Seuil.

- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Flecha, R. e I. Tortajada (1999). "Retos y salidas educativas en la entrada de siglo", en Imbernón, F. (coord.). *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó. pp. 13-27.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours: Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1983). *El discurso del poder*. México: Folios Ediciones.
- Galatolo, R. (1999). "Il malinteso conversazionale: definizione e tipologia", en Galatolo, R. et G. Pallotti (dir.). *La conversazione: un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*. Milano: Raffaello Cortina Editore. pp. 227-265.
- Galatolo, R. (2003). "Le malentendu en milieu conflictuel: une révision du cas standard", dans Laforest, M. (dir.). *Le malentendu: dire, mésentendre, mésinterpréter*. Québec: Éditions Nota Bene. pp. 65-93.
- Galatolo, R. et M. Mizzau (1998). "Conflit conversationnel et malentendu: quelques relations possibles", dans *La Linguistique*, vol. 34, núm. 1, pp. 151-164.
- García Canclini, N. (1992). "Introducción: la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu", en Bourdieu, P. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. pp. 9-50.
- García de León, A. (1996). *Resistencia y utopía: memorial de agravios y crónicas de revueltas y profecías acaecidas en la provincia de Chiapas durante los últimos quinientos años de su historia*, 2 vols. México: Ediciones Era.
- Garfinkel, H. (1964). "Studies on the routine grounds of everyday activities", in Sudnow, D. (ed.). *Studies in social interaction*. New York: Free Press, 1972. pp. 1-30.
- Garfinkel, H. (1972). "Remarks on ethnomethodology", in Gumperz, J. J. & D. Hymes (eds.). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt Rinehart. pp. 301-324.

- Gaulmyn, M. M. (1987a). "Les régulateurs verbaux: contrôle des récepteurs", dans Cosnier, J. et C. Kerbrat-Orecchioni (eds.). *Decrire la conversation*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon. pp. 203-223.
- Gaulmyn, M. M. (1987b). "Actes de reformulation et processus de reformulation", dans Bange, P. (dir.). *L'analyse des interactions verbales*. Berne: Lang. pp. 83-99.
- Gaulmyn, M. M. (1991). "La question dans tous ses états. Le cinq types de questions de l'explication conversationnelle", dans Kerbrat-Orecchioni, C. (dir.). *La question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon. pp. 294-322.
- Georgakopoulou, A. (2006). "Small and large identities in narrative (inter)action", in De Fina, A., D. Schiffrin & M. Bamberg (eds.). *Discourse and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 83-102.
- Giménez, G. (1992). "La identidad social o el retorno del sujeto en sociología", en *Versión*, núm. 2, (abril), pp. 183-205.
- Giménez, G. (1999). "La sociología de Pierre Bourdieu", en *Perspectivas teóricas contemporáneas de las ciencias sociales*. México: UNAM. pp. 151-172.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). "La educación que tenemos, la educación que queremos", en Imbernón, F. (coord.). *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó. pp. 29-52.
- Gobierno de la República Mexicana (2001). *Plan nacional de desarrollo 2001-2006*. Extraído el 28 de febrero de 2007 desde <http://www.economia.gob.mx/pics/p/p1376/PLAN1.pdf>
- Gobierno del Estado de Chiapas (2001). *Plan de desarrollo 2001-2006*. Extraído el 12 de marzo de 2007 desde <http://www.proteccioncivil.chiapas.gob.mx/legal/plandesarrollo.pdf>
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu, 1971.
- Goffman, E. (1963a). *Behavior in public places: notes on the social organization of gatherings*. New York: The Free Press, 1966.

- Goffman, E. (1963b). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu, 1970.
- Goffman, E. (1967). *Ritual de la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: Los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2006.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, C. (1984). "Notes on story structure and the organization of participation", in Atkinson, J. M. & J. Heritage (eds.). *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 225-246.
- Goodwin, C. & A. Duranti (1992). "Rethinking context: an introduction", in Duranti, A. & C. Goodwin (eds.). *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 1-42.
- Goodwin, M. H. (1990). *He-said-she-said: talk as social organization among black children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Goodwin, M. H. (2009). *Current research projects*. Extraído el 16 de marzo de 2009 desde <http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/goodwin/projects.htm>
- Grice, H. P. (1975). "Logic and conversation", in Cole, P. & J. L. Morgan (eds.). *Syntax and semantics 3: speech acts*. New York, San Francisco, London: Academic Press. pp. 41-58.
- Gumperz, J. J. (1972). "Introduction", in Gumperz, J. J. & D. Hymes (eds.). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt Rinehart. pp. 1-25.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. J. (1986). "Interactional sociolinguistics in the study of schooling", in Cook-Gumperz, J. (ed.). *The social construction of literacy*. Cambridge: University. pp. 45-68.

- Gumperz, J. J. (1989). *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Gumperz, J. J. (1992). "Contextualization and understanding", in Duranti, A. & C. Goodwin (eds.). *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 229-252.
- Gumperz, J. J. (2001). "Interactional sociolinguistics: a personal perspective", in Schiffrin, D., D. Tannen & H. E. Hamilton (eds.). *The handbook of discourse analysis*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2005. pp. 215-228.
- Gumperz, J. J. & D. Hymes (eds.) (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt Rinehart.
- Gumperz, J. J. & D. Hymes (1974). "Hacia etnografías de la comunicación", en *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM. pp. 48-89.
- Gumperz, J. J. & J. Cook-Gumperz (1982). "Interethnic communication in committee negotiations", in Gumperz, J. J. (ed.). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 145-162.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2002). *De pragmática y semántica*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Habermas, J. (1976). *La reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid: Taurus, 1981.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*, vol. 1. London: Heinemann.
- Halliday, M. A. K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica, S. A.
- Halliday, M. A. K. (1999). "The notion of «context» in language education", in Ghadessy, M. (ed.). *Text and context in functional linguistics*. Amsterdam: Jhon Benjamins. pp. 1-24.
- Heller, M. (1995). "Language choice, symbolic domination and social institutions", in *Language in Society*, vol. 25, núm. 3, 373-404.

- Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity: a sociolinguistic ethnography*. London: Longman.
- Heller, M. (2001). "Discourse and interaction", in Schiffrin, D., D. Tannen & H. E. Hamilton (eds.). *The handbook of discourse analysis*. Malden: Blackwell Publishing, 2005. pp. 250-264.
- Heller, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris: Didier.
- Heller, M. (2003). *Crosswords. Language, education and ethnicity in French Ontario*.
Extraído el 1º de marzo de 2009 desde
http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=aCDunDNa_fQC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Monica+Heller&ots=JY-GVxDIQ9&sig=hJ7AkQ_Qdg5PtQvAuEobOgSnlr4#PPP1,M1
- Hérédia de, C. (1986). "Intercomprensión et malentendus. Étude d'interactions entre étrangers et autochtones", dans *Langue Française*, núm 71, pp. 48-69.
- Herrero Cecilia, J. (2006). *Teorías de pragmática, de lingüística textual y de análisis del discurso*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Hobsbawn, E. & T. Ranger (eds.) (1983). *The invention of tradition*. Cambridge: University Press.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Hymes, D. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier/Didier.
- Ibáñez Gracia, T. (1988). "Representaciones sociales, teoría y método", en Ibáñez Gracia, T. (coord.). *Ideologías de la vida cotidiana*. Hospitalet de Llobregat: Sendai. pp. 14-90.
- Inclán, C. (1992). *Diagnóstico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México (1975-1988)*. México: UNAM.
- Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI) (2005). *Agenda estadística de Chiapas*. Extraído el 15 de marzo de 2007 desde
http://www.finanzaschiapas.gob.mx/Contenido/Planeacion/Informacion/Geografia_y_Estadistica/productos/Agenda%20HTML/inicio.html

- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jacques, F. (1991). "Consensus et conflit: une réévaluation", dans Parret, H. (ed.). *La communication en paroles: communication, consensus, ruptures*. Liège: Mardaga. 97-123.
- Jakobson, R. (1960). "Lingüística y poética", en *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel, 1984. pp. 347-395.
- Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Moscovici, S. (comp.). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós. pp. 469-494.
- Jodelet, D. (1989). "Représentations sociales: un domaine en expansion", en Jodelet, D. (dir.). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France. pp. 47-78.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales I*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). "Introduction", dans Kerbrat-Orecchioni, C. (dir.). *La question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon. pp. 5-37.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales II*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris: Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). "¿Es universal la cortesía?", en Bravo, D. y A. Briz (eds.). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel. pp. 39-53.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Kiesling, S. (2006). "Hegemonic identity-making in narrative", in De Fina, A., D. Schiffrin & M. Bamberg (eds.). *Discourse and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 261-287.
- Labov, W. (1969). "La lógica del inglés no standard", en *Educación y Sociedad*, núm. 4, pp. 147-170.
- Labov, W. (1972). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra, 1983.

- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire: la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*, 2 vols. Paris: Editions de Minuit.
- Laforest, M. (2003). "Accidents, ratés, pièges et leurre de l'interprétation: quelques remarques sur le malentendu", dans Laforest, M. (dir.). *Le malentendu: dire, mésentendre, mésinterpréter*. Québec: Éditions Nota Bene. pp. 7-16.
- Latorre Beltrán, A., D. del Rincón Igea y J. Arnal Agustín (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia, 2003.
- Lavandera, B. R. (1988). "The study of language in its socio-cultural context", in Newmeyer, F. J. (comp.). *Linguistics: the Cambridge survey*, vol. IV. Cambridge: University Press. pp. 1-13.
- Lave, J. & E. Wenger (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lejeune, P. (1975). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: Megazul-Endymion, 1994.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Little, D. (1998). "La compétence stratégique par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues", dans *Apprentissage des langues dans le cadre européen*. Paris: Hachette/Edicef. pp. 156-187.
- Lomas, C., A. Osoro y A. Tusón (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (comp.) (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- López Cuevas, A. (1998). *Crónica de la Universidad Autónoma de Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez: UNACH.
- Malinowski, B. (1936). "The dilemma of contemporary linguistics", in Hymes, D. (ed.). *Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology*. New York: Harper & Row, 1964. pp. 63-65.

- Martin-Jones, M. & K. Jones (2000). *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martín Rojo, L. (2003a). "El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas", en Íñiguez Rueda, L. (ed.). *Análisis del discurso: manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial UOC. pp. 157-191.
- Martín Rojo, L. (dir.) (2003b). *¿Asimilar o integrar?: dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Martín Rojo, L., M. L. Pardo y R. Whittaker (1998). "El análisis crítico del discurso: una mirada indisciplinada", en Martín Rojo, L. y R. Whittaker (eds.). *Poder-decir o el poder de los discursos*. Madrid: Arrecife. pp. 9-33.
- Martín Rojo, L. et al. (2000). *Diversidad cultural y lingüística: una propuesta de estrategias y recursos para la educación*. Extraído el 13 de febrero de 2009 desde <http://www.uam.es/departamentos/filoyletras/linguistica/areas/sociolinguitica/investigacion/proyectos/cam/cam.html>
- Martín Rojo, L. et al. (2003). *Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en el aula*. Extraído el 5 de marzo de 2009 desde <http://www.uam.es/departamentos/filoyletras/linguistica/areas/sociolinguitica/investigacion/proyectos/mcyt/mcyt.html>
- Martín Rojo, L. et al. (2005). *La comunicación intercultural y la integración social en el contexto de diferentes políticas nacionales y lingüísticas*. Extraído el 8 de marzo de 2009 desde <http://www.uam.es/departamentos/filoyletras/linguistica/areas/sociolinguitica/investigacion/proyectos/consolidacion/consolidacion.html>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mehan H. (1985). "The structure of classroom discourse", in van Dijk, T. A. (ed.). *Handbook of discourse analysis*, vol 3. London: Academic Press. pp. 119-131.

- Méndez Pardo, A. (2007). "Historia de una negativa que se convirtió en idea y pasó a ser una realidad en la investigación educativa", en *Devenir*, vol. III, núm. 5 (febrero), pp. 58-63.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, N. (1996). "Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula", en Coll, C. y D. Edwards (eds.). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Aprendizaje. pp. 11-21.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- Meyer, M. (2001). "Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD", en Wodak, R. y M. Meyer (comp.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003. pp. 35-59.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et conversation: éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris: Hatier.
- Morales López, E., G. Prego Vázquez y L. Domínguez Seco (2006). *El conflicto comunicativo en las empresas desde el análisis del discurso*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ochs, E. (1979). "Introduction: what child language can contribute to pragmatics", in Ochs, E. & B. B. Schieffelin (eds.). *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press. pp. 1-17.
- Oliva Gómez, J. F. (2007). "La investigación educativa ¿búsqueda de respuestas o respuesta a una necesidad personal", en *Devenir*, vol. III, núm. 5 (febrero), pp. 72-78.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (1997). *Examen de políticas nacionales de educación superior*. México: OCDE.
- Payrató, Ll. (1995). "Transcripción del discurso coloquial", en Cortés Rodríguez, L. (ed.). *El español coloquial: actas del I simposio sobre análisis del discurso oral: Almería, 23-25 de noviembre de 1994*. Almería: Universidad, Servicio de Publicaciones. pp. 45-70.
- Perelman, C. & L. Olbrechts-Tyteca (1958). *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles, 1976.
- Pérez Serrano, M. G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Tornero, J. M. (comp.) (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós.
- Peña Zepeda, J. y O. Gonzales (2001). "La representación social. Teoría, método y técnica", en Tarrés, M. L. (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la investigación cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO/El colegio de México. pp. 327-372.
- Philips, S. U. (1972). "Participant structures and communicative competente: Warm Springs children in community and classroom", in Cazden, C. et al (eds.). *Functions of language in the classroom*. Sin lugar de edición: Teachers College Press. pp. 370-394.
- Piaget, J. y B. Inhelder (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata, 1984.
- Plantín, C. (1996). *La argumentación*. Barcelona: Ariel, 2001.
- Pons Bonals, L. (2007a). *Informe ejecutivo sobre el estado actual de la especialidad en investigación educativa*. Manuscrito no publicado.
- Pons Bonals, L. (2007b). "Hacia la profesionalización de la investigación educativa en Chiapas", en *Devenir*, vol. III, núm. 5 (febrero), pp. 5-34.
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel, 2001.

- Prego Vázquez, G. (2007). "Frame conflict and social inequality in the workplace: professional and local discourse struggles in employee/customer interactions", in *Discourse & Society*, vol. 18, núm. 3, pp. 295-335.
- Pride, J. B. (1985). *Cross-cultural encounters: communication and miscommunication*. Melbourne: River Seine.
- Pride, J. B. & J. Holmes (eds.) (1972). *Sociolinguistics: selected readings*. Sin lugar de edición: Penguin Books, 1984.
- Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) (2007). *Preguntas más frecuentes sobre Cuerpos Académicos (CAs)*. Extraído el 29 de marzo de 2007 desde <http://promep.sep.gob.mx/ca.htm>
- Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: the study of talk-in-interaction*. Thousand Oaks: Sage.
- Rickford, J. R. (1999). *African American vernacular English: features, evolution, educational implications*. Massachusetts: Blackwell.
- Rogers, R. (ed.) (2004). *An introduction to critical discourse analysis in education*. Mahwah: L. Erlbaum Associates.
- Sacks, H., E. A. Schegloff & G. Jefferson (1974). "A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation", in *Language*, vol. 50, núm. 4, (December), pp. 696-735.
- Sánchez Puentes, R. (1995). *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: UNAM/Plaza y Valdés, 2000.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sapir, E. (1932). *Selected writing: in language, culture and personality*. Berkeley: University of California Press, 1968.
- Sapir, E. (1949). *Language: an introduction to the study of speech*. San Diego, California: Harcourt Brace and Company.
- Sciolla, L. (1983). *Identità: percorsi di analisi in sociologia*. Torino: Rosenberg & Sellier.

- Schank, R. C. & R. P. Abelson (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: an inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schegloff, E. A. (1972). "Sequencing in conversational openings", in Gumperz, J. J. & D. Hymes (eds.). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt Rinehart. pp. 346-379.
- Schegloff, E. A. (1987). "Some sources of misunderstanding in talk-in-interaction", in *Linguistics*, núm. 25, pp. 201-218.
- Schegloff, E. A. (1992). "Repair after the next turn: the last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation", in *American Journal of Sociology*, vol. 97, núm. 5, pp. 1295-1345.
- Schegloff, E. A. (1998). "Reply to Wetherell", in *Discourse & Society*, vol. 9, núm. 3, pp. 413-416.
- Schegloff, E. A. (1999a). "«Schegloff's texts» as «Billig's data»: a critical reply" in *Discourse & Society*, vol. 10, núm. 4, pp. 558-572.
- Schegloff, E. A. (1999b). "Naivety vs sophistication or discipline vs self-indulgence: a rejoinder to Billig", in *Discourse & Society*, vol. 10, núm. 4, pp. 577-582.
- Schiffrin, D. (1988). "Conversation analysis", in Newmeyer, F. J. (comp.). *Linguistics: the Cambridge survey*, vol. IV. Cambridge: University Press. pp. 251-276.
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to discourse*. Oxford: Blackwell, 1995.
- Searle, J. (1969). *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra, 2001.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Extraído el 13 de febrero de 2007 desde <http://www.uacam.mx/UACam.nsf/pages/progredu>
- Sinclair, J. & R. M. Coulthard (1975). *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.

- Sipaz (2007). *Chiapas en datos*. Extraído el 25 de marzo de 2007 desde http://www.sipaz.org/data/chis_es_02.htm#DESIGUALDADES
- Smith, M. K. (2003). "Communities of practice", in *The encyclopedia of informal education*. Extraído el 15 de octubre de 2008 desde http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm
- Sousa Santos, Boaventura, de (2000). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*, vol. 1. Bilbao: Editorial Desclee, 2003.
- Stubbs, M. (1976a). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel, 1984.
- Stubbs, M. (1976b). "Keeping in touch: some functions of teacher-talk", in Stubbs, M. & S. Delamont (comp.). *Explorations in classroom observation*. Londres: John Wiley.
- Stubbs, M. (1980). *Language and literacy: the sociolinguistics of reading and writing*. London: Routledge.
- Stubbs, M. (1982). *Análisis del discurso: análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza, 1987.
- Stubbs, M. & B. Robinson. (1979). "Analysing classroom language", in *Language development*. Cambridge: Open University Press.
- Tannen, D. (1991). *You just don't understand: women and men in conversation*. New York: Ballantine Books.
- Torres Santomé, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Touraine, A. (1984). *Return of the actor: social theory in postindustrial society*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.
- Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris: Nathan.
- Traverso, V. (2003). "Malentendus, quiétude e inquiétude interprétatives dans la conversation familière", dans Laforest, M. (dir.). *Le malentendu: dire, mésentendre, mésinterpréter*. Québec: Éditions Nota Bene. pp. 95-117.

- Trognon, A. (1988). "Ambigüité et négociation des mondes dans l'interlocution", dans Fuchs, C. (dir.). *L'ambigüité et la paraphrase*. Caen: Centre de Publication de l'Université de Caen. pp. 165-172.
- Trognon, A. (2003). "La productivité du malentendu", dans Laforest, M. (dir.). *Le malentendu: dire, mésentendre, mésinterpréter*. Québec: Éditions Nota Bene. pp. 53-64.
- Trognon, A. et C. Brassac (1992). "L'enchaînement conversationnel", dans *Cahiers de Linguistique Française*, núm 13, pp. 76-107.
- Trognon, A. et V. Saint-Dizier (1999). "L'organisation conversationnelle des malentendus: le cas d'un dialogue tutoriel", dans *Journal of Pragmatics*, vol. 31, núm. 6. pp. 787-815.
- Trudgill, P. (1975). *Accent, dialect and the school*. London: Edward Arnold.
- Tusón Valls, A. (1991). "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso", en Lomas, C. (comp.). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, 2002. pp. 49-65.
- Tusón Valls, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Tusón, A. y V. Unamuno (1999). "¿De qué estamos hablando? El malentendido en el discurso escolar", en *Discurso y Sociedad*, vol. 1, núm. 1, (marzo), pp. 19-34.
- Unamuno, V. (1997). *Lenguas, identidades y escuela: hacia una etnografía de la acción comunicativa*. Tesis de doctorado. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural: hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.
- Unamuno, V. y L. Nussbaum (2006). "De la casa al aula: ámbitos y prácticas de transmisión y aprendizaje de lenguas", en *Enseñar y aprender lenguas en el país de acogida*. Barcelona: Graó. pp. 43-51.
- Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) (1989). *Ley Orgánica*. Extraído el 29 de marzo de 2007 desde <http://www.unach.mx/legislaci-n-universitaria.php>

- Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) (2005). *Anuario estadístico 2005*. Tuxtla Gutiérrez: UNACH.
- Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) (2006). *Maestría en Educación. Plan de estudios*. Manuscrito no editado.
- Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) (2007). *Proyecto académico 2006-2010: universidad para el desarrollo*. Extraído el 30 de marzo de 2007 desde http://www.unach.mx/images/stories/pdf/proyecto_academico_2006-2010_unach.pdf
- Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. A. (1997a). "El estudio del discurso", en van Dijk, T. A. (comp.). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 2000. pp. 21-65.
- Van Dijk, T. A. (1997b). "El discurso como interacción en la sociedad", en van Dijk, T. A. (comp.). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 2005. pp. 19-66.
- Van Dijk, T. A. (2001). "Critical discourse analysis", in Schiffrin, D., D. Tannen & H. E. Hamilton (eds.). *The handbook of discourse analysis*. Malden: Blackwell Publishing, 2005. pp. 352-371.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Vázquez Veiga, N. (2005). "Algunas consideraciones en torno al tratamiento lexicográfico de los marcadores pragmáticos", en Santos Ríos, L. et al. (eds.). *Palabras, norma, discurso: en memoria de Fernando Lázaro Carreter*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. pp. 1153-1169.
- Vázquez Veiga, N. et al. (2002). "Unidades léxicas no descriptivas: un puente entre la lexicografía y la pragmática", en Pérez Pascual, J. I. y M. Campos Souto (eds.). *Cuestiones de lexicografía*. Lugo: Tris Tram. pp. 235-247.
- Vigotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade, 1973.

- Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica, 1979.
- Villafuerte, D. (2006). *Chiapas económico*. Tuxtla Gutiérrez: Gobierno de Chiapas/Secretaría de Educación.
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Weigand, E. (1999). "Misunderstanding: the standard case", in *Journal of Pragmatics*, vol. 31, núm. 6. pp. 763-785.
- Weizman, E. (1999). "Building true understanding via apparent miscommunication: a case study", in *Journal of Pragmatics*, vol. 31, núm. 6. pp. 837-846.
- Wenger, E. (1998a). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2001.
- Wenger, E. (1998b). "Communities of practices: learning as social system", in *Systems Thinker*. Extraído el 2 de noviembre de 2008 desde <http://www.co-il.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>
- Wenger, E. (2008). *Communities of practice: a brief introduction*. Extraído el 18 de octubre de 2008 desde <http://www.ewenger.com/theory/>
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. & J. Bivens (1992). "The social origins of individual mental functioning", in *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, vol. 14, núm. 2.
- Westubury, I. & A. A. Bellack (eds.) (1971). *Research into classroom processes: recent developments and next steps*. New York: Teachers College.
- Wetherell, M. (1998). "Positioning and interpretative repertoires: conversation analysis and post-structuralism in dialogue", in *Discourse & Society*, vol. 9, núm. 3, pp. 387-412.

- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought and reality: selected writings*. Cambridge: The Mit Press, 1973.
- Wodak, R. (2001). "De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos", en Wodak, R. y M. Meyer (comps.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003. pp. 17-59.
- Wodon, Q., G. López-Acevedo y C. Siaens (2004). "Pobreza en los estados del sur de México", en *La pobreza en México: una evaluación de las condiciones, las tendencias y las estrategias del gobierno*. México: Banco Mundial.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Zabalza, M. A. (1981). "Introducción", en Titone, R. *El lenguaje en la interacción didáctica: teorías y modelos de análisis*. Madrid: Narcea, 1986. pp. 11-47.

ANEXOS

ANEXO UNO

DIARIO DE CAMPO

DIARIO DE CAMPO

Lugar: Maestría en Educación. Fac. de Humanidades. UNACH Asignatura: Paradigmas de la Investigación Educativa Grupo: 4º cuatrimestre Sesión: 1ª		Fecha: 20 de enero de 2007 Docente: Dr. Juan Carlos Cabrera Fuentes Observadora: Elsa María Díaz Ordaz Castillejos
Diario de campo	Notas	
<p>El docente entra al salón a las 8:00 de la mañana. Ningún alumno ha llegado. A las 8:10 los alumnos empiezan a entrar al salón de clases. ¹</p> <p>Las mesas de trabajo están colocadas en forma de U, el docente al frente de los alumnos y a espaldas del pizarrón. ²</p> <p>Se inicia la clase con cuatro alumnos de un total de nueve. Los otros alumnos ingresan al salón ya iniciada la clase; la última alumna llega a las 8:47.</p> <p>El docente explica el objetivo de la sesión y las características de la antología del curso. ³</p> <p>Expone la dinámica de la clase: lectura de los textos; escuchar las pláticas de algunos investigadores e identificar el paradigma en que se encuentran ubicados; y, rescatar los contenidos del curso para la elaboración de su trabajo de tesis. ⁴</p> <p>Asimismo, explica el contenido que se abordará en el curso: el concepto de paradigma, el paradigma positivista y el paradigma funcionalista.</p> <p>Los alumnos casi no intervienen a lo largo de la sesión.</p>	<p>1. No ser puntuales parece ser una práctica académica usual de los alumnos.</p> <p>2. La disposición de las sillas y las mesas favorece la interacción, ya que todos se ven, sin embargo no la garantiza.</p> <p>3. La falta de material bibliográfico en las bibliotecas y librerías de la ciudad obliga a trabajar con antologías, que son elaboradas por los docentes responsables de los cursos y revisadas por la academia. La academia está conformada por el total de docentes que trabajan en la especialidad en investigación.</p> <p>4. El proceso de formación contempla la realización de la tesis, de tal manera que al finalizar los cursos los alumnos han construido el trabajo de tesis.</p> <p>5. El docente expuso demasiado tiempo. Los turnos de participación del docente predominan.</p>	

<p>Ocasionalmente hacen preguntas relativas al material de lectura, a las características de los resúmenes, los criterios de evaluación, sobre la disponibilidad del material bibliográfico complementario; también sobre las formas de organización para las exposiciones o sobre los contenidos que se van a trabajar...⁵</p> <p>Durante el transcurso de la clase los alumnos suelen entrar y salir del salón de clases. Van al servicio, a buscar algún material a la fotocopidora, por un café...⁶</p> <p>El docente expone cómo se va a realizar la actividad del meeting, la cual se trabajará con un programa de cómputo. El maestro realizará una serie de preguntas sobre las lecturas, los alumnos las contestarán y las respuestas serán conocidas y evaluadas por todos.⁷</p> <p>El docente indica que existen relaciones con los contenidos de la asignatura Constitución del campo científico educativo.⁸</p> <p>El docente explicita las normas de comportamiento: la clase deberá iniciar a las 8:10, a más tardar a las 8:15; la participación deberá estar sustentada en la lectura previa de los textos; saber preguntar a los invitados; adquirir un capital social; evitar el uso de teléfonos móviles.⁹</p> <p>El maestro explica los criterios de evaluación. Un trabajo final (40%) con tres modalidades alternativas (un avance de la tesis, un ensayo, un texto para la revista <i>Devenir</i>). Exposición de un material bibliográfico del curso (20%). Resúmenes de dos libros (20%). Participación en clase (20%). Aclara algunos aspectos a considerar para realizar las exposiciones, los resúmenes y las formas de participación.¹⁰</p> <p>El docente enfatiza sobre la importancia de la pregunta en el</p>	<p>La interacción es casi nula. Probablemente se deba a que es la primera clase, los alumnos no han leído ningún texto y él considera la lectura un requisito imprescindible para la participación.</p> <p>6. Al parecer existen normas de comportamiento determinadas en cursos anteriores. Entrar y salir del salón de clases no es una norma sancionada.</p> <p>7. El meeting es un evento alternativo que posiblemente presente características diferentes del evento recurrente IRC.</p> <p>8. Existe la intención de establecer relaciones curriculares verticales.</p> <p>9. Esta primera clase es importante porque se explicitan algunas normas de participación. Por ejemplo, para participar es necesario contar con un saber generado por las lecturas. Así como normas de actuación que regulan la interacción de los participantes.</p> <p>10. Los criterios de evaluación del programa no son totalmente coincidentes con los estipulados en clase por el docente.</p> <p>11. Analizar cómo conciben la función de la <i>pregunta</i> como parte de la estructura discursiva recurrente.</p> <p>Estructura episódica:</p> <p>12. Primer evento: introducción al curso: explicación de los objetivos, estrategias de trabajo, criterios de evaluación... es decir, lo</p>
--	---

<p>proceso de aprendizaje.¹¹</p> <p>A las 9:45 el docente cambia de temática.¹² Inicia una exposición sobre los tipos de paradigmas.¹³</p> <p>Antes de finalizar, la clase el docente especifica las tareas a realizar para la siguiente sesión de trabajo: la lectura de los tres primeros textos de la antología y tomar notas o hacer mapas conceptuales, esquemas sobre los mismos.¹⁴</p> <p>10:50 la clase finaliza.</p>	<p>relacionado con la planificación del curso.</p> <p>13. Segundo evento. Exposición del docente de carácter introductorio a los contenidos del curso.</p> <p>14. Tercer evento. Cierre. Planificación de tareas.</p> <p>El maestro cambia al parecer de registro cuando narra anécdotas.</p>
---	---

Nota: Algunos párrafos de la descripción de la columna izquierda están marcados con un superíndice que corresponde a los números de las notas de la columna izquierda.

DIARIO DE CAMPO

Lugar: Maestría en Educación. Fac. de Humanidades. UNACH Asignatura: Constitución del Campo Científico Educativo Grupo: 4º cuatrimestre Sesión: 4ª		Fecha: 10 de febrero de 2007 Docente: Dra. Leticia Pons Bonals Observadora: Elsa María Díaz Ordaz Castillejos	
Diario de campo		Notas	
<p>A las 11:25 la clase inicia. Se instala el cañón que utilizarán los alumnos para sus exposiciones.</p> <p>Daniel y Larisa no asistieron a clase.</p> <p>A las 11:30 la docente explica brevemente lo que se va hacer en la sesión. Los estudiantes expondrán sus indagaciones con relación a un investigador educativo, así como el concepto de investigación educativa (IE) que éste plantea en la revista <i>Linderos</i>.</p> <p>A partir de las 11:35, Gerardo da a conocer la formación académica, líneas y proyectos de investigación, publicaciones y asociaciones a las que pertenece María Bertely Busquets; trata de ubicarla en un paradigma de investigación. Mientras expone la docente toma notas y los demás alumnos ven la proyección de las diapositivas que apoyan la exposición. Guadalupe lee su propio guión de exposición mientras Gerardo explica.¹ Al terminar, la docente le pregunta sobre el concepto de IE que plantea Bertely. Gerardo dice no haber encontrado dicha información. Se le advierte que la información estaba en las hojas fotocopiadas que la docente con 15 días de anticipación les había entregado de la revista <i>Linderos</i>.² No obstante su olvido, como él había leído el material fotocopiado, explica la concepción de esta estudiosa sobre la IE. En esta última fase de su intervención, Gerardo al parecer se dirige exclusivamente a la docente. A las 11:46 finaliza su exposición.</p> <p>La docente pregunta si alguien desea hacer algún comentario sobre lo expuesto por Gerardo y de manera, casi inmediata, decide que los comentarios se realicen al</p>		<p>1. Al parecer Guadalupe está más interesada por su exposición que por la información que proporciona su compañero.</p> <p>2. ¿Por qué Gerardo, Rosalía, Guadalupe, Leonardo, Rodrigo y Elisa no cumplen correctamente con la actividad? ¿Es un malentendido? Si lo es, ¿por qué se dio?</p> <p>3. A diferencia de cuando los docentes exponen, los cuales no suelen hacer preguntas reales, la alumna sí lo hace.</p> <p>4. Los alumnos siguen confiriéndole a la docente el poder del saber. ¿Por qué Ricardo no dirige su pregunta a su compañera expositora?</p> <p>5. Habría que analizar cómo</p>	

<p>final de todas las intervenciones. También les pide que recuperen en sus exposiciones los conceptos estudiados en las clases anteriores.</p> <p>A las 11:48, Rosalía inicia su presentación sobre Ángel Díaz Barriga. Expone el currículum vitae del mismo, grado académico, gestión académica y administrativa, líneas de investigación, publicaciones, labor docente y tutorial, asociaciones a la que pertenece... Rosalía pregunta sobre las categorías laborales alcanzadas por Díaz Barriga.³</p> <p>Ricardo formula una pregunta; la docente responde.⁴ A veces, también, interviene haciendo comentarios.</p> <p>Las diapositivas, que sirven de soporte para la exposición de Rosalía están muy recargadas de información.⁵ Rosalía no recupera el concepto que el investigador tiene sobre la IE. Se justifica, argumentado que olvidó el material en la comunidad que trabaja.²</p> <p>A las 12:00 Ricardo inicia su exposición sobre Rosa Nidia Buenfil Burgos. Explica cómo realizó la indagación y cómo estableció comunicación con la investigadora. Rosalía formula una pregunta y la docente la responde. Además de proporcionar datos biográficos, sobre su formación académica, asociaciones a las que pertenece, cargos laborales, producción, líneas de investigación, metodología investigativa... se esfuerza en recuperar el concepto de capital de Bourdieu, visto en clases anteriores, y aborda el concepto de IE de Buenfil.⁶</p> <p>Ricardo sólo dirige su mirada algunos compañeros.⁷ Termina de exponer a las 12:22.</p> <p>Posteriormente, se da una interacción entre docente y alumnos, a partir de una pregunta de Rosalía.</p> <p>A las 12:30 inicia Guadalupe su exposición sobre Susana Inés García Salord. Explica cómo realizó su indagación. Proporciona pocos datos sobre la investigadora, dónde trabaja, nacionalidad y formación académica. Cuando Guadalupe habla, sus compañeros se distraen más y comentan entre ellos.⁸ No</p>	<p>usan los alumnos el material didáctico. A veces las diapositivas tienen un exceso de información que dificulta la lectura a los receptores; los alumnos, en ocasiones, se limitan a exponer lo que aparece en las diapositivas, es decir, el material didáctico deja de ser un soporte y se convierte en un sustituto del exponente; también entregan textos impresos en donde se repite la información de las diapositivas.</p> <p>6. ¿Por qué Ricardo, a diferencia de sus compañeros, sí realizó la tarea como la docente había solicitado?</p> <p>7. Analizar a quién se dirigen los alumnos cuando hablan, ¿por qué incluyen o excluyen a unos o a otros?</p> <p>8. ¿Por qué Guadalupe no es escuchada como otros?</p> <p>9. Rodrigo está integrado al Cuerpo Académico Sujetos, Agentes y Procesos de la</p>
---	---

aborda el concepto de IE de García Salord. ² Finaliza su exposición a las 12:35. Mientras Leonardo alista su presentación, la docente y los demás alumnos interactúan.

Expone Leonardo a los 12:45 sobre Eduardo Remedi Allione. Proporciona numerosos datos personales, académicos, estudios, líneas de investigación, producción del investigador... Lee la información que aparece en las diapositivas. ⁵ También no realizó la parte de la tarea relativa al concepto de IE de Remedi. ² Termina de exponer a las 12:54.

Inicia Elisa a las 12:55 su exposición sobre Eduardo Johann Weiss Horz. Comenta cómo trato infructuosamente de relacionarse con el investigador e infiere rasgos de la personalidad del mismo. Elisa entrega a los integrantes del grupo un impreso que repite la información de las diapositivas, el cual lee. Las diapositivas tienen un exceso de información.⁵ Ricardo le pregunta qué opina sobre el concepto de investigación educativa de Weiss, su respuesta no es convincente y Roberto la precisa. ² Lee al final las últimas publicaciones del investigador. El grupo se muestra más inquieto y disperso. Finaliza Elisa a las 13:30.

Durante 5 minutos Rodrigo busca en la computadora el archivo en power point sobre Ángel Daniel López Porta. Finalmente, no lo encuentra. Decide “platicar” lo investigado. Inicia exponiendo el concepto sobre la investigación educativa de López Porta. No tiene información sobre el investigador asignado. ² Cuando la docente le pregunta el porqué, argumenta que no posee un equipo para acceder a la información. La docente les recuerda que una de las razones por las que se les pide que formen parte de un grupo académico es para que cuenten con los recursos necesarios. ⁹

A las 13:46 termina Rodrigo de exponer. La docente recupera lo expuesto por los alumnos, a la luz de los conceptos de capital social, cultural institucionalizado y objetivado, simbólico y habitus, para lo cual proyecta una diapositiva que contiene los elementos de cada tipo de capital. ¹⁰

Educación, bajo la responsabilidad del Dr. Daniel Hernández Cruz. Dicho cuerpo académico opera con numerosos equipos de cómputo y red inalámbrica. 10. Primer evento: exposiciones de los alumnos. Este evento se realiza en tres momentos: una introducción de la docente, la exposición de la información por parte de los alumnos y un cierre de la actividad donde la docente recupera conceptos de los textos abordados en la primera unidad del curso. 11. Segundo evento: cierre. Asignación de tareas y planificación de la siguiente sesión de clase.

<p>La docente cierra la sesión de clases concluyendo que la conceptualización sobre la IE “quedó floja”. Les entrega un documento que contiene 20 conceptualizaciones sobre investigación educativa. La tarea consiste en reflexionar sobre estas conceptualizaciones, incorporar la definición no realizada sobre el investigador asignado para la exposición y construir una definición propia. Estos dos últimos aspectos deberán entregarse en una cuartilla escrita y exponerse la siguiente clase. Asimismo, deberán realizar la lectura 5 de la antología de Alicia Colina Escalante y Raúl Osorio Madrid, <i>Los agentes de la investigación educativa en México Capitales y habitus</i> y la 6 “La investigación educativa en México: usos y coordinación” del COMIE. Les informa que en la siguiente sesión se iniciará la unidad II del programa sobre la constitución del campo de la investigación educativa en México.¹¹</p> <p>Finaliza la clase a las 14:10.</p>	
---	--

Nota: Algunos párrafos de la descripción de la columna izquierda están marcados con un superíndice que corresponde a los números de las notas de la columna izquierda.

ANEXO DOS

NOTAS DE CAMPO

NOTA DE CAMPO

Lugar: Maestría en Educación. Fac. de Humanidades. UNACH	Fecha: 23 de enero de 2007
Asignatura: Paradigmas de la Investigación	Docente: Dr. Juan Carlos Cabrera Fuentes
Grupo: 4º cuatrimestre	Observador: Elsa María Díaz Ordaz Castillejos
Notas	
<p>El docente de la materia utiliza el meeting y el servicio de mensajería instantánea como formas alternativas de interacción.</p> <p>En una reunión informal, no grabada, me explicó cómo en el transcurso de la semana los alumnos le hacen preguntas en el servicio de mensajería instantánea sobre dudas relativas a los textos que están leyendo para ser trabajados en la siguiente sesión.</p> <p>Asimismo, las actividades del meeting pretenden generar un debate y asegurar el cumplimiento de la lectura de los textos, pues las preguntas del docente giran en torno a los contenidos de los textos que se trabajarán en la siguiente sesión. El cumplimiento de esta actividad obliga a los alumnos a leer.</p> <p>Ambos soportes técnicos permiten que el docente y los alumnos estén comunicados fuera del salón de clases. No todos los alumnos están familiarizados con ellos, así que el manejo de los mismos supone el desarrollar habilidades para su uso.</p> <p>Sería interesante construir algunas preguntas para la entrevista relativas al uso de este soporte.</p> <p>Asimismo, ver la posibilidad de grabar estas comunicaciones, pues probablemente en estos soportes técnicos se modifica la estructura discursiva recurrente IRC.</p>	

NOTA DE CAMPO

Lugar: Maestría en Educación. Fac. de Humanidades. UNACH	Fecha: 10 de febrero de 2007
Asignatura: Constitución del campo científico educativo.	Docente: Dra. Leticia Pons Bonals
Grupo: 4º cuatrimestre	Observadora: Elsa María Díaz Ordaz Castillejos
Notas	
<p>En conversación informal con la docente, le pregunté sobre qué opinaba con relación al cumplimiento parcial de la actividad 1. Ella considera que no fue un malentendido, sino que los alumnos “se olvidaron”. Me pide que les pregunte a los alumnos al respecto. Cuando le sugiero la posibilidad de que no hubiesen comprendido que la actividad tenía dos objetivos –buscar información sobre un investigador específico y conocer el concepto de investigación educativa de dicho investigador-, ella me menciona que los alumnos se quedaron con el objetivo secundario y no el primario. Le pregunto cuál fue el objetivo primario: contar con una conceptualización de la investigación educativa. El secundario es: buscar información sobre un investigador. Según me informó, el propósito era que los alumnos lograran conceptualizar la investigación educativa a partir del conocimiento de las prácticas investigativas de los agentes del campo. Cuando le digo que eso no lo explicitó en clase, me dice que está en el programa. No parece convincente el argumento de que se olvidaron de realizar una parte de la actividad, porque todos, excepto Rodrigo, cumplieron con la tarea y mostraron, por los productos presentados, esfuerzos en su realización. ¿Por qué la docente no asume la posibilidad de que sea un malentendido? Tal vez, cree que esto implica un fallo de carácter personal y no un fallo del proceso comunicativo. Aunque, se le informó a la docente que el propósito de esta investigación no era evaluar su desempeño docente, sino conocer las prácticas comunicativas que se dan en su clase.</p> <p>Por otro lado, los alumnos no aceptan, en un primer momento, que no se comprendió, es decir, que fue un malentendido. Quizá se deba a que no se quieren asumir como incapaces o “limitados”, pues asocian los malentendidos con insuficiencias cognitivas. Cuando se lo comenté a la Dra. Pons, ella me dijo que podría estar relacionado con la identidad del investigador educativo, el cual “no es un ignorante” y suele ser “muy inteligente”, pues en las generaciones anteriores se comentaba que de las especialidades que se ofertan en la maestría ésta era considerada por los alumnos como “la más difícil”, es decir, que sólo optan por ella aquellos que se consideran inteligentes.</p> <p>Por otro lado, me comenta que tiene dudas con relación a que Rodrigo hubiera realmente hecho su presentación en</p>	

power point. Cree que simuló el haberla hecho porque todos la hicieron. Aunque no era una exigencia presentar la información de esta manera, a Rodrigo le preocupa construir y mantener la imagen de un alumno comprometido con lo académico, pues es docente en la licenciatura en Pedagogía de la Facultad en la que se oferta el programa de la maestría en educación.

ANEXO TRES

GUIONES DE ENTREVISTA

ENTREVISTA UNO. DOCENTES

Antes de cada sesión

1. ¿Cuál es el objetivo de esta sesión?

Después de cada sesión

2. ¿Se cumplió ese objetivo? Sí o No y ¿por qué?

ENTREVISTA DOS. DOCENTES

1. ¿Por qué trabajar en una Maestría en Educación con especialidad en Investigación Educativa?
2. ¿Qué asignaturas impartes?
3. ¿En qué te basas para planear el curso?
4. ¿Cómo planificas tus clases? (cómo determinas los objetivos de aprendizaje, selecciona, ordenas los contenidos, planeas las actividades de aprendizaje....).
5. Para ti ¿qué es una buena enseñanza?
6. ¿Intentas poner en práctica cierto(s) principio(s) pedagógico(s)? Sí, No. En caso afirmativo ¿cuál(es)?
7. ¿Cómo están organizadas generalmente tus clases?
8. ¿Cuáles son los roles que le corresponden desempeñar al docente y a los alumnos?

9. ¿Cómo evaluarías la habilidad de leer, escribir, escuchar y hablar de tus alumnos? ¿Por qué?
10. ¿Qué opinas sobre el rendimiento académico de tus alumnos?
11. ¿Por qué algunos alumnos aprenden más que otros?
12. ¿Qué es un investigador educativo?
13. ¿Qué prácticas académicas se realizan en la maestría para formar investigadores educativos?

ENTREVISTA TRES. ALUMNOS

Después de cada sesión

1. ¿De qué trató la clase?
2. ¿Los contenidos abordados fueron claros o confusos? ¿Por qué?
3. ¿Cuál fue el objetivo de la clase?
4. ¿Lo que se vio o hizo en la sesión tiene alguna relación o importancia para tu vida personal y/o profesional?

ENTREVISTA CUATRO. ALUMNOS

1. ¿Por qué elegiste la especialidad de investigación educativa?
2. ¿Qué es para ti la investigación educativa?
3. ¿Qué aspectos de tu vida personal, escolar o profesional consideras que hayan sido importantes para que ahora quieras ser investigador educativo?
4. ¿Qué habilidades consideras tener que favorecen tu proceso de formación como investigador educativo?
5. ¿Qué habilidades consideras que no tienes y qué son necesarias para fortalecer tu proceso de formación como investigador educativo?

6. En el programa de la ME con especialidad en Investigación Educativa ¿qué prácticas académicas crees que son más importantes para fortalecer tu proceso de formación como investigador educativo?
7. En el programa de la ME con especialidad en Investigación Educativa ¿qué prácticas académicas crees que afectan de manera negativa tu proceso de formación como investigador educativo?
8. ¿Por qué elegiste estudiar esta maestría?, ¿consideras que el programa ha cubierto tus expectativas iniciales? Explica por qué sí o por qué no

FICHA GRABACIONES AUDIOVISUALES

FICHA GRABACIONES AUDITIVAS

Título:	No entiendo
Código de identificación:	EA.S2.C.
Fecha de grabación:	27 de enero de 2007
Técnica:	grabación auditiva (X) grabación audiovisual ()
Duración:	5 minutos
Transcripción:	sí (X) no () total (X) parcial ()
Origen del documento:	UNACH. Facultad de Humanidades. Maestría en Educación. Asignatura: Paradigmas de Investigación Educativa.
Recolector:	Elsa María Díaz Ordaz C.
Entrevistado:	Rodrigo
Género:	Entrevista
Otras observaciones:	

ANEXO CINCO

DATOS SOBRE LOS ALUMNOS

DATOS PERSONALES Y LABORALES							
Nombre	Sexo	Edad	Lugar de residencia	Licenciatura de origen	Institución de egreso	Ocupación	Lugar de trabajo
Daniel	M	33	Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	Filosofía	Universidad del Valle de Atemajac (privada)	Docente de bachillerato	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey (ITESM) Colegio Diego Rivera
Elisa	F	30	Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	Derecho	Fray Bartolomé de las Casas (universidad privada)	Docente de bachillerato. Litigante y Asesora de empresas y asociaciones culturales. Representante Legal de la Cruz Roja	Colegio Fray Víctor María Flores. Despacho Jurídico
Guadalupe	F	31	Comitán, Chiapas	Pedagogía	Facultad de Humanidades. UNACH	Docente de Telesecundaria, perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP)	Ojo de Agua. Municipio de las Margaritas, Chiapas
Gerardo	M	39	Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	Psicología	Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Jefe de la Oficina de Diagnóstico	Instituto de Desarrollo Humano. Gobierno del Estado de Chiapas

Larisa	F	32	San Cristóbal de las Casas, Chiapas	Ciencias de la Educación con terminal en Ciencias Sociales. Radiología	Universidad del Valle de Grijalva (privada) Instituto de Radiología de Saltillo, Coahuila	Radióloga	Secretaría de Salubridad y Asistencia. Sector público
Leonardo	M	44	Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	Ingeniería Eléctrica en Electrónica	Instituto Tecnológico de Ciudad Madero	Docente de Bachillerato. Comisionado en el Grupo Técnico Académico (GRUTA)	Secretaría de Educación del Estado
Ricardo	M	29	Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	Ciencias de la Educación con terminal en Ciencias Sociales	Universidad del Valle de Grijalva (privada)	Bibliotecario	Centro Cultural Jaime Sabines. Biblioteca Pública del Estado
Rosalía	F	29	Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	Pedagogía	Facultad de Humanidades. UNACH	Docente de Educación Media Superior a Distancia	Secretaría de Educación Pública
Rodrigo	M	47	Tuxtla Gutiérrez, Chiapas	Economía	Universidad Autónoma Metropolitana	Docente de educación superior	Facultad de Humanidades, UNACH

DATOS ACADÉMICOS				
Nombre	Adscripción al Grupo de investigación	Investigador responsable del alumno	Título proyecto de tesis	Director de tesis
Daniel	Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano. Fac. de Humanidades, UNACH	Mtro. José Luis Madrigal Frías	La pedagogía simbólica desde la visión latinoamericana de Enrique Duffe	Mtro. José Luis Madrigal Frías
Elisa	Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano. Fac. de Humanidades, UNACH	Dra. Leticia Pons Bonals	Patrimonio cultural, sujeto y globalización	Dra. Leticia Pons Bonals

Guadalupe	Centros Educativos en Comitán. Supervisión 043 de Comitán	Prof. Salomón Hernández Gordillo	Calidad de la práctica docente en el nivel Telesecundaria	Mtro. José Luis Madrigal Frías
Gerardo	Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano, Fac. de Humanidades, UNACH	Dra. Leticia Pons Bonals	Genealogía de la formación del investigador en educación en Chiapas	Dra. Leticia Pons Bonals
Larisa	Cuerpo Académico Educación y Sociedad en Chiapas	Dra. Julia Clemente Corzo	Impacto de la educación informal en las mujeres de la comunidad Amparo Agua Tinta en el periodo enero 2005 a enero 2007 en el marco del programa Oportunidades	Dra. Julia Clemente Corzo
Leonardo	Programa GRUTA (Grupo Técnico Académico)	Mtro. José Francisco Oliva Gómez	Actitud de los docentes ante el currículum	Mtro. José Francisco Oliva Gómez
Ricardo	Cuerpo Académico Educación y Desarrollo Humano. Fac. de Humanidades, UNACH	Dr. Juan Carlos Cabrera Fuentes	Los significados de la postmodernidad: análisis de las conceptualizaciones y sus implicaciones en la filosofía de la educación	Dr. Juan Carlos Cabrera Fuentes
Rosalía	Cuerpo Académico Sujetos, Agentes y Procesos Educativos. Fac. de Humanidades, UNACH	Dr. Daniel Hernández Cruz	La educación media superior a distancia: su problema curricular en el contexto del Colegio de Bachilleres	Dr. Daniel Hernández Cruz
Rodrigo	Cuerpo Académico Sujetos, Agentes y Procesos Educativos. Fac. de Humanidades, UNACH	Dr. Daniel Hernández Cruz	Representaciones sobre la metodología de investigación en docentes de metodología.	Dr. Daniel Hernández Cruz